

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Tutoría en 1º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el  
paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Agustín Muñoz Pérez**

Director

**Fernando Gil Cantero**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Teoría  
e Historia de la Educación**



**TUTORÍA EN 1º DE LA ESO. NECESIDAD DE ADULTOS DE  
REFERENCIA EN EL PASO DEL CEIP AL IES EN LA COMUNIDAD  
DE MADRID**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Agustín Muñoz Pérez**

**Bajo la dirección de**

**Fernando Gil Cantero**

**Madrid, 2015**



Para ti, Aurora,  
ejemplo y estímulo cercano en el presente continuo de mi ser, en plenitud, persona.

Para vosotros, Andrés y Ester,  
maravillosa y creativa realidad de un provenir con dinamismo propio.



Gracias a la inquietud por la educación  
y a la oportunidad que me brindó la vida de ser maestro.

Gracias a mi familia, en toda su amplitud, porque siempre me sentí querido y proyectado.

Me siento profundamente agradecido y enriquecido por la experiencia del encuentro con todos los que me habéis acompañado en distintos momentos de mi vida profesional. Gracias a vosotros, mis alumnos, vuestras familias, mis compañeros y toda la comunidad educativa del CEIP Gonzalo de Berceo y CEIP Giner de los Ríos del barrio de La Fortuna, en Leganés, del IES Humanes, en Humanes de Madrid y de los IES Eijo y Garay y Gran Capitán, en Madrid.

Gracias a los que, de una forma voluntaria, tuvisteis a bien colaborar en esta investigación.

Gracias a la comunidad benedictina del Monasterio de Sta. María del Paular por vuestra hospitalidad.

Y gracias a ti, Fernando Gil, por tu estímulo y tacto en ejercicio de tu función tutorial.



# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>1 LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA</b> .....	<b>13</b>
1.1 INTRODUCCIÓN .....	15
1.2 TRATAMIENTO DE LA TUTORÍA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA .....	18
1.2.1 PREVIO: LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857) .....	18
1.2.2 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970) .....	21
1.2.3 CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 .....	28
1.2.4 LEY ORGÁNICA DE ESTATUTOS DE CENTROS ESCOLARES (LOECE 1980) .....	30
1.2.5 LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE 1985) .....	32
1.2.6 LEY DE ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE 1990) .....	34
1.2.7 LEY DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG 1995) .....	42
1.2.8 LEY ORGÁNICA DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (LOCFP 2002) .....	45
1.2.9 LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE 2002) .....	45
1.2.10 LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE 2006) .....	48
1.2.11 LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (LOMCE 2013) .....	53
1.3 RECONOCIMIENTO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL .....	56
1.3.1 OPINIÓN DEL PROFESORADO .....	56



1.3.2 FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO.....	58
1.3.3 EVOLUCIÓN DE INCENTIVOS.....	59
1.4 CONCLUSIONES.....	64
<b>2 TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y TUTORÍA.....</b>	<b>67</b>
2.1 INTRODUCCIÓN .....	69
2.2 CONCEPTO DE EDUCACIÓN. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO.....	73
2.3 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO.....	81
2.3.1 NIVELES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA .....	84
2.3.2 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN .....	85
2.3.3 PRINCIPIOS EDUCATIVOS.....	89
2.3.4 FINES EDUCATIVOS Y VALORES.....	94
2.3.5 ACTITUDES DEL EDUCADOR Y EDUCACIÓN EN VALORES.....	100
2.4 AGENTES DE LA EDUCACIÓN. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO.....	106
2.4.1 AGENTE EDUCATIVO: INTRODUCCIÓN .....	106
2.4.2 LA FAMILIA .....	109
2.4.3 EL PROFESORADO .....	113
2.4.4 EL ALUMNADO DE 1º DE ESO. LA ADOLESCENCIA.....	124
2.5 RELACIÓN EDUCATIVA. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO.....	153
2.5.1 INTERACCIÓN EN LA RELACIÓN EDUCATIVA .....	153
2.5.2 AUTORIDAD EN LA RELACIÓN EDUCATIVA .....	167

2.6 CONCLUSIONES.....	181
<b>3 METODOLOGÍA, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y TUTORÍA.....</b>	<b>185</b>
3.1 INTRODUCCIÓN .....	187
3.2 PARADIGMAS. LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN .....	193
3.3 METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	205
3.3.1 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....	212
3.3.2 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN .....	215
3.3.3 SISTEMAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN .....	217
3.3.4 ESTRATEGIAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	218
3.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	220
3.4.1 ORIGEN Y CONCEPCIONES .....	220
3.4.2 DEFINICIÓN Y NOTAS CARACTERÍSTICAS .....	222
3.4.3 VENTAJAS Y LIMITACIONES.....	225
3.4.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN CON NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	229
3.4.5 PROCESO DE INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE DISCUSIÓN .....	231
3.4.5.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	231
3.4.5.2 CONFECCIÓN DEL GUIÓN .....	234
3.4.5.3 LAS INTERVENCIONES EN UN GRUPO DE DISCUSIÓN .....	238
3.4.5.4 CARACTERÍSTICAS DEL MODERADOR .....	240
3.4.5.5 TÉCNICAS DE MODERACIÓN .....	244
3.4.5.6 LOS PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN .....	249
3.4.5.7 CONDICIONANTES ESPACIO TEMPORALES .....	257
3.4.5.8 ANÁLISIS DE DATOS.....	259

3.4.5.9 CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	265
3.4.5.10 ELABORACIÓN DEL INFORME.....	268
<b>4 INFORME DE INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE DISCUSIÓN .....</b>	<b>271</b>
4.1 RESUMEN-INTRODUCCIÓN.....	273
4.2 INVESTIGACIÓN CON ALUMNADO DE 1º DE ESO .....	274
4.2.1 MARCO DE CATEGORÍAS Y SU DESCRIPCIÓN .....	274
4.2.2 RESULTADOS POR CATEGORÍAS.....	290
4.2.3 CONCLUSIONES ALUMNADO DE 1º ESO .....	308
4.3 INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO DE 1º DE ESO .....	312
4.3.1 MARCO DE CATEGORÍAS Y SU DESCRIPCIÓN.....	312
4.3.2 RESULTADOS POR CATEGORÍAS.....	338
4.3.3 CONCLUSIONES PROFESORADO DE 1º ESO .....	363
4.4 CONCLUSIONES FINALES.....	369
4.4.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	369
4.4.2 UTILIDAD PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	372
4.3 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	373
<b>5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>377</b>
5.1 INTRODUCCIÓN .....	379
5.2 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS .....	381
5.3 FASES DEL MODELO DE PROGRAMAS .....	388
5.3.1 EVALUACIÓN DE NECESIDADES .....	390
5.3.2 DISEÑO DEL PROGRAMA.....	394
5.3.2.1 OBJETIVOS.....	394

5.3.2.2 METODOLOGÍA.....	395
5.3.2.3 TEMPORALIZACIÓN .....	396
5.3.2.4 ACTIVIDADES .....	397
5.3.2.5 RECURSOS.....	406
5.3.3 APLICACIÓN DEL PROGRAMA .....	408
5.3.4 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	410
5.4 CONCLUSIONES.....	419
5.5 ANEXOS.....	421
<b>6 CONCLUSIONES.....</b>	<b>425</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>441</b>
<b>REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....</b>	<b>459</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>465</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>471</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....</b>	<b>475</b>



# RESUMEN

Palabras clave: Tutoría, 1º ESO, educación, grupos de discusión.

La elaboración de la presente tesis doctoral encuentra su punto de partida en la práctica docente de más de 30 años como maestro que ha vivido con intensidad la función de tutoría con mis alumnos del ciclo superior de EGB, en Programas de Garantía Social, siendo adjunto a jefatura de estudios encargado de 1º de ESO y, actualmente, como tutor del mismo curso.

Considero que 1º de ESO, en la enseñanza pública, es de especial relevancia por la doble transición que vive el alumnado: psicológica, al pasar desde la niñez a la adolescencia, de entorno físico-afectivo, con el paso del CEIP al IES. Estimo igualmente relevante el papel del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia visible en ese momento especial y me preocupa cómo podemos hacer ese tránsito lo más llevadero y educativo posible.

Con toda humildad me adentro en el arduo terreno de la investigación educativa concretando el problema objeto de esta tesis doctoral en la siguiente formulación: "El tutor en 1º de la ESO: necesidad de adultos de referencia."

Es pertinente porque el alumnado sufre un cambio con el modelo de relación personal anterior y por el deseo de tantos tutores de realizar con coherencia ese papel de adultos de referencia desde una organización de la vida del centro propicia a tal finalidad.

Es posible su realización desde la metodología cualitativa que me permite trabajar en un entorno natural conocido con el que me encuentro familiarizado, utilizando como técnica concreta de investigación el grupo de discusión que posibilita la obtención de datos desde una interacción directa entre la figura del investigador y los participantes en la misma.

Es viable siguiendo un proceso lógico que comienza desde una primera idea intuitiva fruto de mi interés por el tema. Se enriquece con las aportaciones teóricas que desde la política educativa y legislación, la teoría de la educación, la filosofía de la educación y la metodología, ayudan a configurar la tutoría así entendida. Se procede a la realización de los grupos de discusión con alumnos y profesores, al análisis e interpretación de los datos para

extraer conclusiones, valorar su utilidad y analizar limitaciones y propuestas de mejora. Por último se llegará a la formulación de nuestro "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid" como una de las concreciones de las conclusiones obtenidas.

Presentamos sucintamente las conclusiones como implicaciones concretas en tres ámbitos: tutor en 1º de ESO como adulto de referencia, centro educativo y administración educativa.

- Tutor en 1º de ESO como adulto de referencia.

Será capaz de manejarse en la complejidad de aspectos como: los cambios físicos y sus posibles alteraciones, los posibles bajones en el rendimiento y las tendencias auto obstaculizadoras el elevado nivel de discusión propiciado por el desarrollo lógico.

Será capaz de conducirse con especial tacto pedagógico que permitirá, desde la delicadeza, la sensibilidad y la intuición, llevar a cabo esa intervención sin invadir, manipular, ni adoctrinar. Para ello será sustancial trabajar en el reconocimiento y expresión de las emociones dando valor a las manifestaciones de cariño y afecto, tan alejadas en ocasiones del entorno educativo.

Desarrollará una gran capacidad de escucha y facilidad para la comunicación, en todos los niveles, como base de la interacción educativa y elemento dinamizador de la misma.

Será capaz de estimular la responsabilidad del alumno en su tarea de construcción personal partiendo del reconocimiento de sus valores y limitaciones. En el proceso de elaboración de su identidad desde la heteronomía hacia la autonomía fomentará los procesos de elección, decisión y asunción de responsabilidades desde el equilibrio entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía. Sabrá fomentar la autoestima en el adolescente y contribuir al desarrollo del autoconcepto actuando como catalizadores desmontando las experiencias negativas pasadas y estimulando las positivas, de cara al alumnado y también al equipo docente.

Su intervención, en la educación en valores, deberá estar asentada en la ejemplaridad para que, desde una proximidad afectiva aceptada, pueda conjugar con honestidad la neutralidad y la beligerancia.

Desarrollará su función tutorial otorgando un papel predominante a las tareas motivadoras, de orientación, de mediación y potenciación que están íntimamente engarzadas en la relación personal con el alumno, en el contacto con sus familias y con los demás profesores del equipo docente. Buscará siempre el "acto pedagógico" con pasión, con seriedad y con exigencia de calidad, conjugando el binomio intencionalidad y finalidad previa con el debido respeto a la dignidad.

Deberá generar "disciplina escolar" cuidando que los espacios sean acogedores, que las consignas sean claras y concisas y otorgando a cada cual su espacio. Buscará el orden justo intentando que su actuar sea el resultado de la madurez personal y del sentido de la justicia, no de sus estados de ánimo, ni del mantener las apariencias.

- Centro educativo.

Para abordar la educación en valores, la comunidad educativa necesitará de una imprescindible coherencia interna, con el equipo directivo a la cabeza, desde la creación de un proyecto propio, pasando por un Plan de Acción Tutorial (PAT) "encarnado" y concluyendo con el "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid".

La asignación de tutores voluntarios con suficiente presencia diaria en su grupo deberá ser uno de los criterios organizativos fundamentales del centro.

Facilitará el funcionamiento del equipo docente tomando las debidas medidas organizativas que lo permitan.

- Administración educativa.

Pedir a las autoridades y administraciones con competencias en este campo, esfuerzos para lograr un pacto social y político por la educación, desde la búsqueda del consenso, situándola al margen de la contienda ideológica alimentada por el disenso partidista.

Mayor esfuerzo en el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.





# ABSTRACT

Key words: Tutorship, 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education, education, focus groups.

The elaboration of the present doctoral thesis has his starting point in the teaching practice for over thirty years as a teacher who has lived intensely the function of tutorship with my students of the higher cycle of General Basic Education, in Social Guarantee Programs, being an adjunct to the Head of Studies in charge of First Course Compulsory Secondary Education and, currently, as a tutor of the above mentioned course.

I consider that 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education is particularly relevant due to the double transition that the students experiment: psychological, changing from childhood to adolescence, and of physical-affective background, with the moving from the public system of primary education schools to the public system of secondary education schools. I reckon equally relevant the role as a teacher in 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education as of reference adult visible at that special moment and I am concerned about how can we make that transition as easily manageable and educational as possible.

I humbly delve into the arduous field of educational research specifying the problem that this doctoral thesis deals with in the following formulation: "The tutor in 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education: the need of referential adults".

It is appropriate because the students goes through a change with the former personal relationship and because of the wish of so many tutors to carry out the mentioned role of referential adults coherently from an organization of life in the school prone to that aim.

Its implementation is possible from the qualitative methodology that allows me to work in a natural well-known background which I am familiar, using as a specific research technique the focus groups that provides the acquisition of data from a direct interaction between the figure of the researcher and the participants in it.

It is viable following a logical process that starts from a first intuitive idea as a result of mi interest in the subject. It is enriched by the theoretical contribution that both from the political education and the legislation, the theory of education, the philosophy of education,

and the methodology, help to shape the tutorship as I understand it. The procedure is to form the focus groups with students and teachers, to analyze the interpretation of data to draw conclusions, value their usefulness and the analysis of limitations and proposals for improvement . Finally we will reach at the formulation of our "Welcome Program for the students of 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education of Madrid region" as one of the concretions of the conclusions drawn.

We concisely present the conclusions as specific implications in three fields: tutor of 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education as a referential adult, educational centre and educational administration.

- Tutors of 1<sup>st</sup> year Compulsory Secondary Education as referential adults.

They will be able to manage in the complexity of aspects such as: physical changes and their possible alterations, the possible up and downs in performance and the self-handicapping tendencies and the high level of discussion favored by the logical development.

They will be able to proceed with a special pedagogical tact that will allow, from kindness, sensitivity and intuition, to carry out that intervention without invading, manipulating or indoctrinating.

It will be instrumental to reach this target to work in the recognition and expression of emotions valuing the manifestation of fondness and affection sometimes so far from the educational background.

They will develop a great listening ability and easiness for communication at all levels, as the foundations of the educational interaction and invigorating element of it.

They will be able to stimulate the responsibility of the students in their task of self building their identity from the recognition of their values and limitations. In the process of developing their identity from the heteronomía towards autonomy; he will promote the process of election, decision and assumption of responsibilities from the balance between initial dependence and progressive autonomy.

They will be able to encourage self-esteem in the teenager and contribute to the development of the self-concept acting as a catalyst dismantling the past negative experiences and stimulating the positive ones, both for the students and the teaching.

Their intervention in the education in values must be sitting in the exemplarity so that, from an accepted affective proximity, they can combine neutrality and belligerence honestly.

They will develop their tutorial function granting a prevailing role to the motivating, by guidance, mediation and strengthening task that are closely linked in the personal relationship with the students, in the contact with their families and the other members of the teaching staff. They will always search the "pedagogical act" with passion, seriousness and quality demand , connecting the binomial intentionality and previous finality with due respect to dignity.

They will generate "school discipline" taking care of cozy premises, clear and concise instructions and giving each one his or her space. They will seek the fair order trying to make their behavior the consequence of personal maturity and sense of justice, not from their moods or keeping up appearances.

- Educational centre.

To tackle the educational in values, the educational community needs internal coherence, with the managing body ahead, from the creation of its own project, going through a Tutorial Action Plan (TAP) "incarnated" and concluding with the "Welcome Program for the students of 1st year Compulsory Secondary Education in Public Secondary Schools of Madrid region".

The assignment of volunteer tutors with sufficient daily presence in their group must be one of the fundamental organizational criterion of the educational centre.

They will develop the working of the teaching staff taking the due organizational measures available.

- Educational administration.

We must demand the authorities with competence in this field, efforts to achieve a social and political agreement of education, building consensus, placing it apart from the ideological battle fed by the partisan dissension.

# INTRODUCCIÓN

Soy maestro. Me gusta la educación. Disfruto con la relación educativa como encarnación medular de mi ser maestro aún antes de que se convirtiera en mi profesión, hace ya más de treinta años. Mi recorrido se inicia en la educación no formal de los grupos juveniles a finales de los setenta. Doy mis primeros pasos formales en el ciclo superior de la EGB en el barrio de La Fortuna, en Leganés. Continuo mi periplo en los Programas de Garantía Social (después Programas de Iniciación Profesional Inicial) en Humanes de Madrid, donde también desarrollo mi labor como adjunto a la jefatura de estudios encargado de 1º de la ESO. Mi camino continua, en la actualidad, por los derroteros de la tutoría en 1º de la ESO llevada a cabo en el IES Eijo y Garay de Madrid.

En este caldo de cultivo va germinando la idea de llevar a cabo un estudio acerca de la especial importancia que tiene la figura del tutor en 1º de la ESO como adulto de referencia visible para un alumnado en doble situación de tránsito: debido al cambio de ubicación, por un lado, y a los cambios físicos y psicológicos, por otro. Cambio de ubicación que se produce, siempre nos referimos a la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid, al dejar el Colegio de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) para proseguir su escolarización en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES). Por lo que al tránsito psicológico se refiere, les lleva a abandonar la niñez para internarse en la adolescencia.

A lo largo de estos años vengo observando lo importante que es, para los alumnos de 11 años que pasan de los coles al instituto, el encontrarse con adultos de referencia. Ellos están acostumbrados a sus maestros tutores, a los que veían todos los días, como personas accesibles y dispuestas a escucharlos, que les procuraban pautas de comportamiento individual y grupal que les hacían sentirse más seguros, más integrados y con más éxito escolar.

Necesitan adultos que se hagan visibles para ellos, a los que puedan ver todos los días en el aula. Adultos que se hagan cercanos para hacer efectiva la orientación. Adultos que se impliquen, es decir, que ofrezcan recursos válidos ante situaciones concretas que para el alumno son de vital importancia aunque para nosotros puedan resultar trivialidades.

Es significativo el número de alumnos que se "pierden" en este salto<sup>1</sup>. En el cole eran incluso "brillantes" pero en 1º de ESO les quedan muchas asignaturas. Esto incide de manera especial en quienes son lentos, son inseguros, son inquietos y con menos capacidad de concentración, son desordenados y poco metódicos, carecen todavía de habilidades sociales para no provocar conflictos o saberlos resolver sin excesiva dificultad... Entonces empiezan los problemas.

Los alumnos necesitan, en definitiva, adultos que conozcan los procesos personales de desarrollo madurativo y que les ayuden a reconocerse en ellos y a crecer dentro de ellos. Adultos que vivan con "tranquilidad" esos procesos porque saben que, al final, el proceso personal será exitoso.

Mi práctica diaria se convierte, de esta manera, en el punto de partida para realizar una humilde incursión por los arduos terrenos de la investigación educativa. Se trata, pues, de una investigación llevada a cabo por un docente en activo sobre su propia práctica educativa, concretando el objeto de esta tesis doctoral en la siguiente formulación: "El tutor en 1º de la ESO: necesidad de adultos de referencia".

Los primeros capítulos, 1 y 2, los hemos dedicado a profundizar en el marco teórico, mediante la revisión bibliográfica, para descubrir las implicaciones que se nos brindan de cara al ejercicio de la tutoría en 1º de ESO como adultos de referencia, desde la Política y Legislación educativa, la Teoría de la Educación y la Filosofía de la Educación.

A tal fin en el capítulo 1 hemos presentado el papel de la educación como cuestión política y las lógicas tensiones que esto provoca en el dinamismo democrático. A continuación hemos revisado el papel que la legislación educativa española ha otorgado a la función de tutoría desde la Ley General de Educación, hasta la actualidad. Por último nos hemos hecho eco del estado de la cuestión acerca del reconocimiento de la función tutorial y la evolución de ciertos incentivos profesionales y económicos que la ley reconoce.

En el capítulo 2 nos proponemos reflexionar, de la mano de la Teoría de la educación, sobre el concepto mismo de educación, los principios pedagógicos de la acción educativa y el conocimiento pedagógico. Analizamos, después, el papel de los agentes de la educación:

---

<sup>1</sup> Los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015) nos indican que sólo el 81% de los alumnos matriculados en 1º de ESO en la enseñanza pública en Madrid promocionan a 2º, de los cuales sólo el 62,5% lo hacen con todas las materias aprobadas.

familia, profesorado y (en nuestro caso concreto, alumnado de 1º de ESO) adolescentes, en relación con el tema que nos ocupa. No podemos ignorar las aportaciones que desde la Filosofía de la educación orientan hacia el concepto mismo del ser humano y del mundo ya que resultan determinantes en la elección de un determinado modelo teórico de educación. Todo ello veremos que incide en la postura adoptada frente a la relación educativa, el posicionamiento ante la autoridad y libertad en esa relación, la clarificación de valores y las reglas éticas que regulan nuestra práctica educativa en el ejercicio de la tutoría en 1º de ESO como adultos de referencia para nuestro alumnado en un momento de transición y cambio.

El capítulo 3, lo hemos dedicado a reflexionar acerca de los fundamentos teóricos de la Metodología educativa. Haremos una breve incursión en el concepto de paradigma y analizaremos de forma somera las características de los paradigmas cuantitativo, cualitativo, crítico y de la complejidad. A continuación nos detendremos en los aspectos de la metodología cualitativa que justifican nuestra elección para afrontar este trabajo de investigación. Fundamentalmente nos posibilita el acercamiento a la realidad a estudiar desde dentro, en un contexto natural y conocido y con el que, personalmente, me encuentro familiarizado.

Nos hemos detenido a continuación, de modo muy detallado, en el estudio de la técnica concreta a llevar a cabo: el Grupo de Discusión. Hemos profundizado en su origen, definición y notas características que nos llevan a su elección ya que nos posibilita la obtención de datos desde una interacción directa entre la figura del investigador y los participantes en la misma. Posteriormente analizamos nuestro proceso de investigación concreto realizado con Grupos de Discusión de alumnos de 1º de ESO y de profesores en este mismo curso.

Los capítulos siguientes, 4 y 5, nos permiten acceder al campo de las conclusiones de nuestro trabajo de investigación en dos direcciones. Por un lado, en el capítulo 4 se ha expuesto el informe de investigación con Grupos de Discusión mediante una serie de etapas perfectamente secuenciadas que nos guían desde la transcripción de los datos, a su clasificación en categorías relevantes para que, a partir de su descripción minuciosa, podamos llegar a la interpretación que nos conducirá a las conclusiones de la investigación. Por otro lado, en el capítulo 5, nos planteamos nuestro "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid" como una forma concreta de dar



respuesta a las necesidades planteadas por el alumnado y el profesorado de 1º de ESO en las conclusiones del capítulo anterior. Esperamos que con la puesta en práctica del mismo se realice una adaptación afectiva de nuestros IES de forma que se conviertan en centros acogedores.

# 1 LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA



## 1.1 INTRODUCCIÓN

Nos introducimos en este capítulo con la intención de descubrir el papel que se le ha ido otorgando a la función de tutoría a lo largo de la legislación educativa reciente. Para ello, además de a los propios textos legales, acudiremos a sucesivos informes y análisis del sistema educativo español que nos ayudarán a tener una idea más clara acerca de la dimensión política de la educación y su incidencia concreta en el campo que nos ocupa, el de la tutoría.

Para empezar será bueno detenernos, siquiera brevemente, en analizar el hecho de la dimensión política de la educación de la mano de Bárcena (1998) para posteriormente analizar las implicaciones que, a modo de "tensiones en el dinamismo democrático", conlleva tal y como nos señalan García Amilburu y García Gutiérrez (2012:138).

Para Bárcena (1998:289) la educación es una cuestión política por dos razones. En primer lugar, porque no se puede concebir la vida del ser humano sin los otros. En segundo lugar, porque la relación educativa, desde la experiencia de la "otredad del otro", adquiere dimensiones éticas y políticas. De esta manera la educación estará condicionada por la política desde una triple vertiente:

"Primero, porque está orientada a la formación del ciudadano, sin cuya habilitación para la participación social se hace imposible la creación de una buena comunidad.

En segundo lugar, porque [...] necesita de un marco político y social mayor que la regule, en tanto que la educación es un derecho humano que el estado debe garantizar en condiciones de igualdad.

Y tercero, porque, siendo la educación un tipo de acción realizada por el hombre [...] puede verse condicionada -en el sentido de instrumentalizada- por intereses personales de carácter político" (Bárcena, 1998:293).

Fruto de estos intereses surgen unas tensiones evidentes en las sociedades democráticas que impregnan de lleno la legislación educativa. Estas tensiones, según García Amilburu y García Gutiérrez (2012) se pondrían de manifiesto en diferentes ámbitos: entre la

libertad individual y la solidaridad, entre el ámbito público y el privado, entre la libertad y la igualdad y, por último, entre los criterios pedagógicos y los intereses del mercado.

<b>TENSIONES EN EL DINAMISMO DEMOCRÁTICO</b>	
<b>Libertad individual y solidaridad</b>	Una sociedad democrática debe promover la libertad del individuo pero asegurando la lealtad de los mismos para con los demás y la sociedad en general.
<b>Ámbito público y privado</b>	El ser humano, que es un ser social, debe desarrollarse según sus convicciones en ambas esferas.
<b>Libertad e igualdad</b>	Un excesivo control del estado para garantizar la igualdad podría ir en detrimento de las libertades individuales pero sin dicha intervención no se garantiza la dignidad humana plena basada en una igualdad de oportunidades eficaz.
<b>Criterios pedagógicos e intereses de mercado</b>	Existe un debate acerca de las finalidades que debe perseguir la educación acercándose peligrosamente, según mi punto de vista, a las necesidades que dictan los mercados económicos y alejándose de los criterios pedagógicos. (ver preámbulo LOMCE)

1. Tensiones en el dinamismo democrático. Elaboración propia a partir de García Amilburu y García Gutiérrez (2012).

Podríamos "definir las convicciones educativas [...] como el conjunto de creencias filosóficas, morales, religiosas, pedagógicas y culturales que, vinculadas a un determinado agente educativo y actuando de manera particular o conjunta, determinan la densidad y la orientación de los procesos educativos" (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012:158).

Nos tenemos que preguntar, en este momento, sobre el necesario consenso que debe presidir la actuación política en la educación. Puelles (2007:26) se refiere a los "tres niveles de consenso que pueden existir en una sociedad democrática" utilizando para ello la terminología del politólogo italiano Giovanni Sartori (1987) en su obra *"Teoría de la Democracia. I. El debate contemporáneo"*: a saber el consenso procedimental, el básico y el político.

<b>NIVELES DE CONSENSO EN LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA. SARTORI (1987)</b>	
<b>Consenso Procedimental</b>	Requisito imprescindible. Afecta a las reglas que resuelven pacíficamente los conflictos institucionales.
<b>Consenso Básico</b>	Requisito deseable. Implica una cultura homogénea y el compartir valores de difícil conciliación en ocasiones.
<b>Consenso Político</b>	Es la base del disenso. Afecta a las políticas específicas de gobierno.

2. Niveles de consenso en la sociedad democrática. Sartori (1987). Elaboración propia a partir de Puelles (2007).

El problema reside, según el mismo autor cuando existen determinados temas de la vida pública que reclaman "un consenso sobre las políticas, y demandan un pacto de Estado, un consenso político. Tal es el caso de la justicia, de la sanidad pública, el desarrollo de la ciencia o la educación" (Puelles, 2007:27). Consenso de difícil concreción en el terreno educativo si a las pruebas nos remitimos ya que, treinta y siete años después del acuerdo constitucional, se han promulgado diez leyes orgánicas de educación.

Lo que está en juego, a partir de estas premisas, será abordar el problema de la legitimidad al ordenar jurídicamente la educación pública de un Estado desde las creencias de un sector de la sociedad sin la búsqueda del consenso más amplio posible que lo preserve de los vaivenes políticos de turno y le confiera una deseada y fructífera estabilidad. Esta era una de las ideas básicas que perseguía el texto elaborado por el Ministerio de Educación en el año 2010 bajo el título de "*Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación*".

## **1.2 TRATAMIENTO DE LA TUTORÍA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA**

### **1.2.1 PREVIO: LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857)**

La que puede ser considerada como "primera norma de carácter global que regula el sistema educativo español" ( IFIIE, 2009:17), la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano<sup>2</sup>, tuvo como prioridad la ordenación administrativa de la enseñanza y poner cierto orden en el caos legislativo del medio siglo anterior. Esta ley de bases no fue una ley innovadora ya que consolidaba "un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845" (Ministerio de Educación, 1979:33).

En la ley se regulan los niveles educativos, los establecimientos de enseñanza públicos y privados, los criterios para acceder al profesorado en la enseñanza pública y lo relativo al gobierno y administración de la Instrucción pública (Capitán Díaz, 2000:54). Basta echar un vistazo a su articulado para darnos cuenta de que los aspectos que priman son los administrativos y organizativos, no así los pedagógicos por lo que no encontraremos ninguna mención referente a la función de tutoría.

Con esta ley "se implantan definitivamente los grandes principios del moderantismo histórico: gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada" (Ministerio de Educación, 1979:34) si bien permitió, en virtud del acuerdo entre los moderados y la jerarquía eclesiástica, la aparición de la enseñanza privada en centros religiosos que se consolidaría durante la Restauración.

En aspectos políticos, sociales o pedagógicos dejó mucho que desear porque recortó los aspectos progresistas de disposiciones anteriores y en cambio mantuvo tesis que para entonces ya estaban muy superadas.

Estuvo vigente más de 100 años (1857 - 1970) en los cuales su existencia fue matizada unas veces por el desarrollo legal de varios puntos de su contenido y, otras, por la aprobación de Leyes que, aunque sólo se refirieran a un nivel de enseñanza, modificaban la parte correspondiente del Sistema.

---

<sup>2</sup> Claudio Moyano era el ministro de Fomento cuando se aprobó la ley.

La creación, en el año 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes suponía que la educación se convertía en un asunto con la suficiente entidad como para merecer un ministerio propio y se daban pasos en el desarrollo y organización del sistema educativo con una mayor implicación estatal al margen del grupo político que detentara la acción de gobierno (Escolano Benito, 2002:67). La Hacienda Pública asumía, en 1902, el pago del salario de los maestros. En 1911 se creó la Dirección General de Primera Enseñanza.

En el primer tercio del siglo XX la educación sufrió los vaivenes de la política. Como muestra baste señalar que de 1902 a 1923 se suceden treinta y nueve presidentes de Gobierno y cincuenta y tres ministros de Instrucción Pública (MPA, 2006).

En 1927 comenzó a funcionar la Sección de Construcciones Escolares en el Ministerio de Instrucción Pública que establecería las directrices generales que debían seguir los nuevos edificios escolares.

Durante la II República, en el bienio azañista (1931-33) asistimos a un período reformista caracterizado por el progresismo en educación. Se produce una renovación en la enseñanza primaria con la construcción de escuelas, la mejora de la formación y dignificación de la figura del maestro. En la Constitución de diciembre de 1931 se consagra la libertad de cátedra y conciencia, se impulsa la escuela única, laica y gratuita, se extiende y renueva la red escolar, se amplían las plantillas del magisterio, se presta más atención a la formación de los maestros, se produce un incremento en la asignación económica de los mismos y se desarrolla una intensa labor cultural por el Patronato de Misiones Pedagógicas y se ponen en marcha los Consejos Escolares. Durante este periodo se propugna "la asunción de funciones de naturaleza claramente orientadora por parte de los docentes" (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (ed.), 2014:16) desde las ideas educativas de la Institución Libre de Enseñanza.

En el bienio radical-cedista se produce una contrarreforma en educación: descenso en el ritmo de construcciones escolares, prohibición de la coeducación en las escuelas primarias, reforma de la inspección, retroceso en la enseñanza universitaria. Sin embargo, se prestó mucha atención al Bachillerato.

Después de la guerra civil asistimos a la escuela del nacional-socialismo. La Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio 1945 centra "su preocupación en el adoctrinamiento del



alumnado en contenidos religiosos y patrióticos" (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (ed.), 2014:16) a través del Movimiento Nacional.

### 1.2.2 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa fue diseñada con unos criterios técnicos y estuvo precedida de un interesante estudio del sistema educativo español : el Libro Blanco *-La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid, 1969). Es el primer informe crítico, serio y rigurosamente elaborado, que se produce en España sobre el sistema educativo en su conjunto (García Garrido, 1998:14).

El ministro de educación José Luis Villar Palasí escribió en la introducción al Libro Blanco: "Esta nueva política educativa y la reforma que propugna comprenderá en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquier otra para conseguir una sociedad más justa".

Ya desde el principio queda claro que" no se trataba de una reforma parcial, sino de una reforma de la totalidad del sistema" (Puelles, 204:342).

Los autores del Libro Blanco describen las principales deficiencias del sistema educativo (García Garrido, 1998:14):

- Bajas tasas de escolarización en enseñanza preescolar, primaria y secundaria.
- Problemas estructurales graves como la "doble vía" a partir de los 10 años. En realidad se trataba de una discriminación en base a sus recursos económicos y a su entorno social y familiar.
- Elevadas tasas de abandono en la enseñanza secundaria.
- Discriminación entre el sector público y privado en aspectos que inciden en la calidad, por ejemplo: elevada ratio alumnos-profesor en la pública.
- Formación del profesorado polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados .
- Enseñanza excesivamente memorística.

Por enseñanzas podemos constatar las siguientes observaciones:

- Enseñanza primaria:

El Libro Blanco reconoce la grave discriminación que supone la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria, hasta los 10 o los 14 años, según ingresaran en centros de enseñanza media o no.

- Enseñanza media:

Bachillerato: Se critica la división del bachillerato en elemental y superior, la prematura división entre Ciencias y Letras y el curso preuniversitario.

Formación profesional: Se critica la falta de sincronización de los planes de estudio con los del bachillerato. Limita las posibilidades de promoción.

- Enseñanza universitaria:

Se critica la rigidez de los planes de estudio, el peso de las carreras tradicionales, la falta de flexibilidad en el reingreso desde el mundo laboral, la falta de autonomía de las universidades...

Es muy ilustrativo el siguiente resumen que indica claramente el rendimiento del sistema objeto de la crítica: "de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18 y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967" (España MEC, 1969:24).

En dicho estudio se esbozaban, también, los nuevos caminos que debía tomar el sistema educativo. Podemos señalar como principios informadores de la ley, buceando en la preámbulo de la misma de la mano de Puelles (2004:353-4) los siguientes:

- Principio de igualdad de oportunidades.
- Relaciones de educación y trabajo.
- Apertura pedagógica.
- Flexibilidad de la reforma.
- Preocupación por la calidad de la educación.
- Reforma de los contenidos de enseñanza.
- Reforma de los planes de estudio.

- Principio de autonomía de los centros.
- Innovación pedagógica.
- Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Implantación gradual de la reforma.
- Planificación educativa.
- Creación de un sistema educativo.

Las características más relevantes del sistema regulado por la LGE son las siguientes (IFIIE, 2009:18-19):

- Generalización de la educación desde los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños y niñas con estas edades, y de escolarización plena.
- Preocupación por la calidad de la enseñanza y por el establecimiento de relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral.
- Fin del principio de subsidiariedad del Estado, reconociéndose su papel en la planificación de la educación y en la evaluación de la enseñanza en todos sus niveles y centros.
- Continuación de la presencia de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.

Como objetivo de la LGE estaba el hacer partícipe de la educación a toda la población española, aspecto fundamental si tenemos en cuenta que con la anterior Ley existía un 75 % de analfabetismo.

Pretendió establecer la igualdad de oportunidades educativas, supuso un avance gigantesco a favor de una sociedad más justa y una vida más humana. También representó una mejora cualitativa de la enseñanza y favoreció la integración social de todos los españoles, abriendo las puertas de la educación a todas las clases sociales sin discriminación.

El gran legado de la Ley General de Educación fue, sin duda, la Educación General Básica (EGB) que supuso la extensión de la Educación Primaria desde los seis a los catorce años a toda la población con carácter gratuito. Otro gran logro de esta ley fue que situó a la educación como prioridad para los futuros gobiernos.

La aprobación de la Ley General de Educación en 1970 supuso un cambio de dirección considerable en la política educativa de nuestro país. La estructura social

demandaba una transformación profunda del sistema y las concepciones del Régimen respecto a la educación no encajaban en el proyecto económico iniciado casi dos décadas antes.

En el campo que nos ocupa, el de la tutoría en la legislación, supone el reconocimiento del derecho de los alumnos a la orientación tal como se recoge en su art. 9.4. Éste ha de garantizarse en un conjunto de servicios y actividades continuadas que el sistema educativo debe ofrecer, y así optimizar el rendimiento de la enseñanza, mediante el adecuado asesoramiento al alumnado a lo largo de su avance en el sistema, contribuyendo a la calidad y eficacia de la enseñanza como reza el art. 125.2. De hecho los servicios de orientación pedagógica serán un criterio para la valoración del rendimiento de los Centros (art. 11.5 LGE 14/1970, de 4 de agosto).

Un hecho de vital trascendencia es la institucionalización de la figura del profesor-tutor como veremos más adelante recogido en las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*. Pero ya, en el articulado de la ley, aparece como competencia del profesorado:

"Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían..." (art. 109.1). Así como "mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos informándoles sistemáticamente de su proceso educativo" (art. 109.5).

Este derecho a la orientación quedará plasmado en todos los niveles del sistema, desde su ingreso en el Centro docente, pasando por cada nivel o ciclo, incluso el Bachillerato, la Formación Profesional y la universidad (art. 127.1-2).

Tal y como queda recogido en las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971)* aprobada por la Orden de 2 de diciembre de 1970, una de las innovaciones más importantes de la reforma educativa es la relativa a la "orientación y tutoría permanente de los alumnos, como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno" (España, MEC, 1970:4).

El profesor tutor tendrá un peso significativo en todo el proceso de evaluación tanto inicial, como continua y final, así como en el registro acumulativo individual (España, MEC, 1970:96). Se regula, por vez primera, el Departamento de Orientación: sus componentes, haciendo mención expresa a la figura del tutor y sus actividades (España, MEC, 1970:110).

Por ser de especial relevancia transcribimos íntegro el texto que se refiere a la tutoría, incluido en el apartado IV "Organización y temporalización del trabajo escolar". dentro de la Adscripción del profesorado:

"En la primera etapa el profesor de cada grupo de alumnos será su propio tutor. La introducción de varios educadores en la segunda etapa supone una innovación importante en la vida escolar de los alumnos. Esta ampliación de la comunidad educativa solamente podrá lograr su cohesión y eficacia y evitar la posible dispersión mediante el establecimiento de un sistema tutorial.

La tutoría representa y acentúa el concepto de comunidad educativa en el cual son esenciales las relaciones humanas. La transmisión de conocimientos resultaría educativamente poco relevante sin un verdadero contacto personal.

De acuerdo con este principio, en la segunda etapa, se designará un tutor para cada grupo de alumnos. Podrá serlo cualquiera de los profesores del grupo.

El tutor es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de alumnos y en el de profesores como entre ambos grupos. Su función es esencialmente educativa. Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y contacto con los alumnos, pero a pesar de ello, uno debe serlo de modo especial para cada grupo de alumnos. Se le encomienda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad, y la inmediata relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones y enseñanzas de recuperación, etc." (España, MEC, 1970:112).

Hay que hacer notar, no obstante, que en cuanto a los "problemas específicamente pedagógicos [...] la atención personalizada (tutoría) se vio imposibilitada por la alta relación existente de profesor/alumnos" (Puelles, 2004:373).

A los seis años de aprobada la Ley, se elabora un informe de la Comisión Evaluadora en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero. En dicho informe (España, MEC, 1976) se constatan las siguientes observaciones:

- Existe un aumento de las tasas de escolarización que se triplican en la secundaria.
- Hay una práctica generalización de la EGB: escolarización obligatoria hasta los 14 años.
- La gratuidad de la enseñanza sigue siendo una aspiración y su logro total va a requerir esfuerzos que se presumen ya irrealizables.

García Garrido (1998:15) recoge la intervención de Puelles en la citada Comisión para indicar que habría que atender a nuevas realidades presentes en la sociedad española:

- Nueva situación política, económica y social.
- Aumento de la urbanización y aislamiento de las zonas rurales.
- Insuficiente gratuidad de la EGB.
- Insuficiente entidad del gasto público en educación.
- Exigencias del principio de igualdad de oportunidades.
- Demanda de calidad de la enseñanza.

En el III Informe Foessa sobre la situación social de España en 1975 se señala, que la aplicación íntegra de la LGE choca con las posibilidades de la economía española y con la planificación que supondría (FOESSA, 1976:340). Y, si bien era cierto que se había realizado un gran esfuerzo en los últimos años, también lo era que el gasto en educación seguía estando por debajo de las necesidades y de la media de los países según señalaba el Anuario de la UNESCO de 1972 (FOESSA, 1976:338).

Hay que remarcar que, en sus conclusiones, dicho informe avance aspectos que hoy siguen estando en el centro de la cuestión: necesidad de un apoyo económico fuerte y constante, preservar la legislación educativa de los vaivenes políticos, lograr una participación real de todos los estamentos implicados en la educación, realizar un esfuerzo presupuestario para ofrecer una igualdad de oportunidades real, estudiar con precisión un sistema de conciertos para atender a zonas necesitadas, estimular y favorecer la formación permanente y eficaz para el profesorado, promover una autonomía real a todos los niveles y funcionamiento de la investigación educativa (FOESSA, 1976:344)

El afianzamiento de la tutoría sigue dando pasos, esta vez en los Institutos Nacionales de Bachillerato, mediante el Real Decreto 264/77, de 21 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los mismos. Para llevar a la práctica lo recogido en la Ley corresponde a los profesores de institutos nacionales de bachillerato: "Asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren" (art. 20.b RD 264/1977, de 28 de febrero).

Se reglamentan todas las cuestiones referidas a las tareas que deberá realizar el tutor, cómo se procederá a su nombramiento, cuál será su misión principal, su dependencia del jefe de estudios, así como el horario de atención a las funciones de tutoría:

"1. Cada grupo de alumnos estará a cargo de un profesor tutor. El profesor tutor será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los profesores del grupo a propuesta del director del centro y de conformidad con el informe del jefe de estudios.

2. La misión principal del profesor tutor es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde, igualmente, la formalización y custodia del extracto del registro personal de los alumnos y la relación con estos y sus familias.

3. Corresponde al Jefe de Estudios la planificación y coordinación de la labor de los tutores, para estudiar los programas de orientación educativa y vocacional y los criterios que han de seguir las sesiones de evaluación.

4. Los profesores tutores tendrán fijadas en sus horarios las horas necesarias para atender debidamente a sus alumnos y a los padres, o encargados de estos" (art. 23 RD 264/1977, de 28 de febrero).

También lo relativo a la coordinación de las sesiones de evaluación que serán coordinadas por él bajo la supervisión del Jefe de Estudios (art. 29.2) y la garantía expresa que se concede a los alumnos de ser atendidos por un profesor tutor (art. 34).



### 1.2.3 CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Se reconoce que uno de los grandes éxitos de la transición política en España estuvo basado en el espíritu de consenso entre todas las fuerzas políticas. Esto tiene una importancia capital al referirse a la educación por su carga ideológica.

En España siempre ha existido una doble vertiente: la pública, derivada del principio de igualdad y la privada basada en la libertad de creación y elección de centros. Esto explica la conflictiva historia escolar con continuos enfrentamientos entre ambos principios (Puelles, 2002:59).

En su artículo 27 se establecen los principios básicos que presiden toda la legislación en materia educativa y que, por tanto, todas las leyes posteriores van a tratar de concretar. En la redacción de su apartado primero "Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza", ya se pone de manifiesto "el difícil equilibrio entre los principios de igualdad y libertad en educación. Mientras la izquierda hacía énfasis en el principio de igualdad (y por tanto en el derecho a la educación y en la participación e intervención de la comunidad escolar), la derecha hacía hincapié en el principio de libertad centrado fundamentalmente en la creación de centros privados" (Puelles, 2004:396) y su subvención pública.

Este difícil equilibrio entre las propuestas y concesiones mutuas de los partidos queda reflejado de la siguiente manera en la redacción del artículo 27 según Viñao Frago, (2004:93):

- A propuesta de los partidos de centro-derecha y derecha se debe la inclusión de la libertad de enseñanza (27.1), el derecho de los padres a la formación religiosa de sus hijos (27.3), la libertad de creación de centros docentes (27.6) y el derecho de los centros docentes a recibir ayudas de los poderes públicos (27.9).
- A propuesta de los partidos de izquierda se incluyó el derecho a la libertad de cátedra (27.1.c), el derecho de todos a la educación y su garantía mediante una programación general de la enseñanza con participación de los sectores afectados (27.1 y 5) y el derecho de los padres, profesores y alumnos a intervenir en la gestión y control de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (27.7).

- Por fin y fruto de un acuerdo general se refleja que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (27.2), el derecho a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica (27.4), la inspección y homologación del sistema educativo a cargo de los poderes públicos (27.8) y el derecho a la autonomía universitaria (27.10).

#### **1.2.4 LEY ORGÁNICA DE ESTATUTOS DE CENTROS ESCOLARES (LOECE 1980)**

El proyecto de ley, presentado por el partido en el gobierno, UCD, pretende desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española.

Se reconoce la pluralidad de centros y el derecho de los titulares a definirlos con el ideario. Se reconoce a los padres el derecho de elegir centro y tipo de educación para sus hijos. Los centros quedan configurados como comunidades educativas, siendo el Consejo de Centro la máxima participación entre todos los estamentos.

En esta Ley, el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos así como la libertad de la enseñanza en España quedaban condicionados a la Ley de Financiación General de la Educación, que nunca habría de ser aprobada.

Con motivo de esta ley se pondrán de manifiesto las grandes dificultades de un pacto por la educación. Dicho desarrollo parcial del artículo 27 de la Constitución estaba basado en una lectura ideológica conservadora, anclada en su concepción de la libertad de enseñanza (Puelles, 2004:398). No se atendieron las demandas socialistas tendentes a conseguir acuerdos básicos y no se lograba la estabilidad legislativa en materia de educación.

Los tres puntos de mayor discrepancia se situaban en torno a la libertad de elección de centro con la consiguiente financiación pública de los mismos; la subordinación del profesorado al ideario educativo que prevalecía sobre la libertad de cátedra y el reconocimiento al titular del centro para establecer el ideario educativo propio sin más control que el reglamento interno del centro (Escolano Benito, 2002:222).

Se continúa con la reforma de la formación inicial del profesorado. Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB se integrarían en las Facultades de Educación.

En 1984 se crean los Centros de profesores (CEP) como lugares de formación, innovación y encuentro de maestros y profesores, así como de documentación y recursos didácticos dirigidos y gestionados por el profesorado.

En cuanto al tema de la tutoría y su tratamiento en la legislación educativa aparecen menciones referidas a los siguientes campos:

- La orientación educativa y profesional de los alumnos: " En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo

largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas (art. 2.2 LOECE 5/1980, de 19 de junio).

- La competencia del claustro en la coordinación de la tutoría: "Son competencias del claustro: e) coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos" (art. 27.2.e LOECE 5/1980, de 19 de junio).
- El derecho a la orientación de los alumnos: "Los alumnos tendrán los siguientes derechos: e) a la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales" (art. 36.e LOECE 5/1980, de 19 de junio).

### **1.2.5 LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE 1985)**

En diciembre de 1982 el partido socialista llega al poder. La administración socialista aspiraba a desarrollar el artículo 27 y conjugar los derechos y libertades de una forma armónica, progresista pero no partidista (Puelles, 2004:409). Su tramitación supuso un gran enfrentamiento ideológico y el primer gran conflicto, por razones educativas, entre el PSOE y la iglesia católica (Viñao Frago, 2004:104).

La LODE pretende garantizar el derecho a la educación para todos y conseguir "una enseñanza básica de calidad para todos, libre, participativa, democrática, obligatoria y gratuita" (Santaella, 2003:101).

El legislador intenta regular de forma equilibrada el derecho a la libertad de enseñanza con el de libertad de conciencia y el de no discriminación.

Se acepta la doble red de centros: una pública (escuelas e institutos) y una privada. Y dentro de ésta última la posibilidad de establecer conciertos y acceder a la financiación pública (colegios concertados), en los que se financiaban las plazas escolares de los niños desde los seis a los catorce años y, a partir de los años noventa, desde los seis a los dieciséis años. Para la jerarquía católica y amplios sectores de la derecha, la LODE significaba un ataque a su autonomía y un intento de introducir el pluralismo ideológico en sus centros docentes, concertados, poniendo en peligro su identidad. Pese a lo cual recomendarían a los centros católicos acogerse al régimen de conciertos (Viñao Frago, 2004:105).

Se regula la participación en la enseñanza de todos los sectores afectados, creando la figura del Consejo Escolar.

Se crea el Consejo Escolar del Estado, órgano de participación y asesoramiento cuyos informes anuales serían un documento para el conocimiento de la realidad educativa, sus problemas y las diferentes posturas ideológicas ante los mismos. Se crean también los Consejos Escolares de las comunidades autónomas.

Los consejos escolares de los centros con el principio de colegialidad en la gestión de los mismos al atribuirles competencias decisorias básicas como la de proponer a quienes deberían ejercer la dirección. Entendida como democrática, participativa y colegiada y

legitimada por los votos de la comunidad educativa y no por el nombramiento ministerial (Viñao Frago, 2004:104).

Según Puelles (2004:409) con esta ley se persigue la regulación de la programación general de la enseñanza como instrumento para ejercitar el derecho a la educación.

Tiene lugar, en este periodo (1988) la gran huelga del profesorado de la función pública. Están en juego su papel social, su condición profesional y el malestar docente en general.

En cuanto al tema de la tutoría y orientación aparecen las siguientes menciones:

- Reconocimiento del derecho del alumnado a recibir la orientación: "Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos: f) Derecho a recibir orientación escolar y profesional" (art. 6.1.f LODE 8/1985, de 3 de julio).
- Expresar la competencia del claustro en la coordinación de ambas funciones: "Son competencias del claustro: d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos" (art. 45.2.d LODE 8/1985, de 3 de julio).

### 1.2.6 LEY DE ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE 1990)

Tras veinte años de vigencia de la LGE, viene a reestructurar todo el sistema escolar en sus principios y en su organización. La educación ha conocido un importante impulso que supera carencias del pasado. La escolarización total en el educación general básica, un fuerte incremento en los demás niveles, el avance en materia de igualdad de oportunidades, los cambios en la realidad institucional, así como las necesidades de homologación con los países de nuestro entorno, hacen aconsejable la nueva ley (Escolano Benito, 2002:232).

Viene precedida de la publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) que es, a su vez, el resultado de una amplia experimentación iniciada en 1983 y confirma las líneas esenciales del proyecto Maravall 1987.

En dicho informe se señalan como principales deficiencias del sistema educativo aún vigente las siguientes (García Garrido, 1998:17)

- Deficiencias en la educación preescolar muy importantes para prevenir las desigualdades educativas.
- Alto índice de fracasos al final de la EGB.
- Discriminación temprana (14 años) al término de la EGB.
- Importantes limitaciones del Bachillerato por su falta de polivalencia, su ordenación académica y su condición de pasarela no terminal.
- Fracaso del primer grado de la Formación Profesional.
- Falta de flexibilidad de la Formación Profesional de segundo grado.
- Ausencia de un plan de estudios bien vertebrado.

Además, el Libro Blanco, señala la necesidad de operar un ajuste general del sistema educativo para adaptarlo a las circunstancias actuales (García Garrido, 1998:17):

- Adecuar la Ley a la Constitución de 1978, sobre todo en la referido a la nueva ordenación territorial.
- Desajustes entre las necesidades de la población (formación cultural y profesional) y lo que oferta el sistema.
- Falta de homologación del sistema educativo español a las estructuras y cotas de calidad de los países de la Comunidad Europea.

Señala, por tanto, como objetivos de la reforma los siguientes (Puelles, 2004:423-4):

- La ampliación de la educación básica hasta los 16 años. (Coincide con la mayoría de edad laboral y se evita la segregación temprana). Ello traerá consigo más cultura y mayor posibilidad de integración social.
- Elevación de la calidad de la enseñanza.
- Nueva estructura del sistema educativo.
- Además incorporaba un plan de desarrollo de la reforma y una memoria económica relativa a los recursos a emplear en su aplicación y desarrollo (Escolano Benito, 2002:231).

En 1990 aparece la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en las Cortes cuando el PSOE contaba con mayoría absoluta. Es una ley que obedece a una amplia experimentación y debate público. Fue aprobada con el voto favorable de todos los partidos de la Cámara menos el del Partido Popular. Una vez más el acuerdo fue imposible a pesar de los esfuerzos por obtener el consenso. Sus dos principales reivindicaciones: ética como asignatura y gratuidad de la educación infantil en centros privados, no fueron atendidas en este proceso. Sigue latente el permanente enfrentamiento ideológico (Puelles, 2004:428).

Es una ley que nace con el deseo de "ordenar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo" (Preámbulo LOGSE 1/1990, de 3 de octubre) buscando un amplio consenso, fruto de un intenso debate, y un acuerdo esencial y duradero.

Es también una ley que trata de conjugar la unidad del sistema educativo con la necesaria descentralización del mismo para dar respuesta al estado autonómico (Puelles, 2004:429).

Se amplía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años, descende la ratio de 40 a 25 alumnos por clase y aparece la especialización de los profesores. La enseñanza se concibe en función de las capacidades del alumnado y se potencia el igualitarismo académico.

En cuanto al tema que centra nuestra atención "proporciona, por primera vez, respaldo jurídico al sistema de orientación" (IFIIE, 2009:171). En palabras de Rodríguez Espinar, (1998:7) "la aprobación de la LOGSE ha significado por lo que respecta a la



orientación educativa, y desde el punto de vista administrativo, un reconocimiento de la misma como factor de calidad de la educación" y por lo tanto un reconocimiento de la tutoría enmarcada en dicha función. Podemos constatar cómo, ya en el propio Preámbulo de la ley, encontramos referencias a modo de declaración de intenciones:

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad [...] Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo". Y más adelante concreta: "Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional."

Ya en su articulado encontramos las siguientes referencias a la tutoría enmarcada en la labor de orientación:

- Reconoce la ley su importancia entre los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa: "La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional" (art.2.3.g LOGSE 1/1990, de 3 de octubre).
- En su Título IV "De la calidad de la enseñanza", se hace mención expresa a la consideración de la tutoría y la orientación como factores de calidad: "Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a: g) La orientación educativa y profesional" (art. 55.e LOGSE 1/1990, de 3 de octubre).
- Reconoce la ley de forma expresa que la tutoría y la orientación forman parte de la función docente:"1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor". También reconoce

que las Administraciones educativas y los centros deben garantizar y coordinar dichas actividades (art. 60.1 y 2 LOGSE 1/1990, de 3 de octubre).

Y, ya en las disposiciones adicionales (disposición adicional 3ª 3.e LOGSE 1/1990, de 3 de octubre) se insta a las administraciones educativas a proveer los recursos necesarios, en concreto para la creación de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

REAL DECRETO 1345/1991, DE 6 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En cuanto a la función tutorial aparecen las siguientes referencias:

- Manifiesta que forma parte de la función docente y establece la responsabilidad del profesor tutor en su coordinación y evaluación: "1. La función tutorial y orientadora que forma parte de la función docente se desarrollara a lo largo de toda la etapa. 2. El profesor tutor de un grupo de alumnos tendrá la responsabilidad de coordinar tanto la evaluación cuanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la función de orientación personal de los alumnos, con el apoyo, en su caso, de los servicios de orientación del centro" (art. 11.1.2 RD 1345/91 de 6 de septiembre).
- Tiene una referencia clara al equipo docente. coordinado por el profesor tutor: "1. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor de dicho grupo y asesorados por el servicio de orientación del centro. Dichos profesores actuaran de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso (art. 13.1 RD 1345/91 de 6 de septiembre).

REAL DECRETO 819/1993, DE 28 DE MAYO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Existen amplias manifestaciones concretas relativas al tema de la tutoría en los siguientes aspectos:

- Establece la competencia del director en su nombramiento: "Son competencias del Director: i) Proponer el nombramiento de los cargos directivos y designar a los

coordinadores de ciclo y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento" (art. 20.i RD 819/93 de 28 de mayo).

- Así mismo establece la competencia del Jefe de estudios en la coordinación del plan de acción tutorial: "Son competencias del Jefe de estudios: f) Coordinar y dirigir la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador, conforme al plan de acción tutorial" (art. 27.f RD 819/93 de 28 de mayo).
- Se menciona de forma explícita la presencia de un maestro tutor para cada grupo de alumnos: "En todos los centros, independientemente del número de unidades, habrá un maestro tutor por cada grupo de alumnos" (art. 67.3 RD 819/93 de 28 de mayo).

Por ser de especial significación en el estudio que nos ocupa transcribimos íntegros los artículos 73 y 74 que hacen referencia a los maestros tutores y a sus importantes y extensas funciones:

#### "Capítulo IV

##### Tutores

##### Artículo 73.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.
2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

##### Artículo 74.

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:
  - a) Llevar a cabo el plan de acción tutorial.
  - b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
  - c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.

- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de estudios.
- g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j) Atender y cuidar a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial" (art. 73 y 74 RD 819/93 de 28 de mayo).

REAL DECRETO 929/1993, DE 18 DE JUNIO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

En dicho reglamento también aparecen referencias a la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria en los siguientes aspectos:

- Establece la competencia del director en su nombramiento: "Son competencias del Director: j) Proponer el nombramiento de los cargos directivos y designar a los Jefes de Departamento y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento" (art. 16.j RD 929/93 de 18 de junio).
- Así mismo establece la competencia del Jefe de estudios en la coordinación del plan de acción tutorial: "Son competencias del Jefe de estudios: f) Coordinar y dirigir la acción de los tutores con la colaboración, en su caso, del departamento de Orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial" (art. 23.f RD 929/93 de 18 de junio).

Los tutores figuran como órganos de coordinación docente situándolos dentro de una escala de concreción: "En los institutos de educación secundaria existirán los siguientes órganos de coordinación docente: a) Departamento de Orientación [...], c) Comisión de coordinación pedagógica, d) Tutores" (art. 75.a.c.d RD 929/93 de 18 de junio).

De forma paralela a lo realizado en el Real Decreto 819/1993 transcribimos íntegramente los artículos que hacen mención a la figura del profesor tutor y sus funciones en los institutos de educación secundaria:

#### "Tutores

##### Artículo 91.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.
2. En los institutos de educación secundaria habrá un tutor por cada grupo de alumnos. El tutor será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia a todo el grupo.
3. Los profesores restantes, exceptuando los miembros del equipo directivo y los Jefes de Departamento, podrán ser nombrados tutores de grupos específicos de alumnos y desempeñarán las tareas de tutoría que les encomiende el Jefe de estudios.

##### Artículo 92.

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:
  - a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios y en colaboración con el Departamento de orientación del instituto.
  - b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
  - c) Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo.
  - d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
  - e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

f) Colaborar con el Departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la Jefatura de estudios.

g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

h) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.

i) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:

a) La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.

b) La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo de este módulo sobre las actividades realizadas por los alumnos durante el período de estancia en dicho centro.

c) La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.

d) La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

3. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial" (art. 91 y 92 RD 929/93 de 18 de junio).

### **1.2.7 LEY DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG 1995)**

Todavía en época socialista. A la mejora de la calidad de la enseñanza, reconocida en la LOGSE, se orienta ahora una profunda reforma curricular, una nueva regulación de la organización escolar que da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y la introducción de la evaluación al servicio de la calidad (Puelles, 2004:432). Es significativo destacar el poco consenso logrado, ni en el Consejo Escolar del Estado, ni en las Cámaras, ni entre el profesorado (Puelles, 2004:434-5).

Debido a dicha orientación es lógico que en su articulado no existan referencias concretas a la labor de tutoría, suficientemente explicitadas en la LOGSE, más allá de mencionarla con competencia del claustro (art. 15.f LOPEG 9/95, de 20 de noviembre).

#### **REAL DECRETO 83/1996, DE 26 DE ENERO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGANICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACION SECUNDARIA.**

En el apartado de órganos de gobierno de los institutos (Título II) se hacen referencias en los siguientes sentidos:

- Su actividad es coordinada por el claustro de profesores: "Son competencias del claustro: g) Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos" (art. 24.g RD 83/96, de 26 de enero).
- Establece la competencia del director en su nombramiento: "Son competencias del director: j) Designar y proponer el cese de los restantes miembros del equipo directivo, salvo el administrador, así como designar y cesar a los jefes de departamento y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento" (art. 30.j RD 83/96, de 26 de enero).
- Así mismo establece la competencia del Jefe de estudios en la coordinación del plan de acción tutorial: "Son competencias del Jefe de estudios: f) Coordinar y dirigir la acción de los tutores con la colaboración, en su caso, del departamento de Orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial" (art. 33.f RD 83/96 de 26 de enero).

Hacemos mención expresa, a continuación, a las funciones del tutor, así como al carácter docente de dicha tarea de tutoría.

"Artículo 55. Tutoría y designación de tutores.

1. La tutoría y orientación de los alumnos forma parte de la función docente.

Artículo 56. Funciones del tutor.

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:

a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.

b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

c) Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.

d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.

e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

f) Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

h) Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.

i) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

j) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.



2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:

a) La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el profesor de formación y orientación laboral y con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.

b) La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos en dicho centro.

c) La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.

d) La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación" (art. 55 y 56 RD 83/96 de 26 de enero).

Es importante reseñar que, llevado del impulso de autonomía de los centros docentes que marca la LOPEG, se recoge todo lo referido al plan de orientación y acción tutorial como rasgo diferenciador de autonomía pedagógica: "Los proyectos curriculares de etapa incluirán: 2º el plan de orientación y de acción tutorial" (art. 67.2.2º RD 83/96 de 26 de enero).

### **1.2.8 LEY ORGÁNICA DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (LOCFP 2002)**

Pretende, según se explicita en la finalidad de la ley "la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas" (art. 1 LOCFP 5/2002, de 19 de junio). A tal fin se crea Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional para adecuar la Formación Profesional a las nuevas exigencias del sistema productivo y fomentar la formación y la readaptación profesional. No encontramos en su articulado ninguna mención a la tutoría.

### **1.2.9 LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE 2002)**

Es importante reseñar algunos aspectos importantes para comprender los cambios que se producen en educación en este periodo de mayoría del PP. La FAES, creada en 1989, prepara un ambicioso proyecto de reforma de la educación basado en cuatro puntos tal y como nos los presenta Puelles (2009:446-7):

- Hostilidad hacia la "educación progresista" y todo lo que tenga como eje el aprendizaje del niño, formación para una ciudadanía crítica, justicia social e igualdad.
- El espíritu neoliberal tiende a la exclusión de la obligatoriedad o a la máxima disminución de su duración. FAES es consciente de la dificultad real de la abolición (imposible jurídicamente por otra parte) y se inclina por reducir su duración a seis u ocho años como máximo.
- Preferencia por un sistema educativo selectivo. "El igualitarismo educativo se muestra como una de las principales causas del fracaso del sistema" (González Quirós & Martínez López-Muñiz (coords.), 2001:28).
- Desregularización pública del sistema educativo. Para hacer posible la competencia es necesario que la financiación pública alcance a todos los centros: públicos, privados.

Con estas bases el PP, sin dar tiempo al pleno desarrollo de la LOGSE, saca adelante la Ley de Calidad de la Educación (LOCE 2002) que tiene como objetivo reducir el fracaso escolar, elevar el nivel educativo y estimular el esfuerzo, a través de mayores exigencias académicas.

No iba a ser objeto de consenso ni de la comunidad escolar, ni de las comunidades autónomas, ni siquiera hubo esfuerzos en la tramitación parlamentaria. Sólo contó con los votos favorables del PP (mayoría absoluta) y Coalición Canaria. El resto de los partidos de la Cámara votaría en contra y sería derogada en el año 2004 después del triunfo electoral del PSOE.

Fue una ley "agresivamente ideológica" (Puelles, 2009:455) y contó con el rechazo de amplios sectores del profesorado, alumnado, sindicatos...

Este mismo autor nos ayuda a descubrir los enfoques neoconservadores adoptados para tratar los problemas educativos. En la educación preescolar prima un carácter asistencial, no profesional. La educación primaria está poco desarrollada en la ley, es paso a la secundaria. En la secundaria obligatoria se introdujeron los itinerarios. No tenían la misma calidad, no eran ofertados por todos los centros sostenidos con fondos públicos y tenían un cierto carácter discriminatorio. En general había una obsesión por el rendimiento escolar medido por los conocimientos adquiridos. En resumen: se trataba más bien de "instrucción y no educación" (Puelles, 2009:454). Otro dato de su concepción tradicional y conservadora lo podemos encontrar en el peso de la Religión en el horario académico (Puelles, 2009:456).

En cuanto al peso de la tutoría en el texto legislativo encontramos referencias puntuales en los siguientes apartados:

- Referido al profesorado en Educación Primaria: "La educación primaria será impartida por maestros que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos" (art. 19 LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).
- Su especial consideración en los programas de iniciación profesional: "Programas de iniciación profesional. 4. Los métodos pedagógicos de estos programas se adaptarán a las características específicas de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán especial consideración en estos programas" (art. 27.4 LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).
- Las funciones del profesorado: "A los profesores de centros escolares les corresponden las siguientes funciones: d) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades. e) La colaboración, con los servicios o departamentos

especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos (art. 56.d y e LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

- La necesidad de formación concreta para llevar a cabo las labores de orientación y tutoría: "Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros" (art. 57.2 LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).
- La necesaria autonomía pedagógica: "La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos (art. 68.1 LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).
- Referido a las atribuciones del Claustro de profesores: "El claustro de profesores tendrá las siguientes atribuciones: f) Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos" (art. 84.f LOCE 10/2002, de 23 de diciembre).

### 1.2.10 LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE 2006)

Esta ley partía de la necesidad de un amplio consenso político y social. La aparición del documento: *Una educación de calidad para todos y entre todos*, para su estudio por todos los agentes educativos y políticos daba a entender la idea de alcanzar un amplio acuerdo social. Por primera vez en la historia de la democracia la titular de Educación anunciaba una reforma con esa pretensión y abierta a todos los sectores del mundo educativo (Puelles, 2009:466) buscando la continuidad y estabilidad del sistema educativo.

A la consecución de este pacto social en educación se entregaron durante 4 meses todas las organizaciones sociales de la educación. Al final fue imposible cuando prácticamente estaba logrado.

La ley consiguió el voto afirmativo de la mayoría de los grupos parlamentarios (POSE, ERC, ICV, PNV, EA, IU, Coalición Canaria). Contó con la abstención de CiU y el voto en contra del PP. La negativa del PP, la jerarquía de la iglesia católica y asociaciones afines impidieron el consenso total.

Intenta recoger principios, criterios y estructuras de las leyes anteriores para aportar nuevas soluciones sobre la base del diálogo. Desde esta perspectiva cinco son las características más importantes (Puelles, 2009:475 y ss):

- Marco básico que pretende garantizar la estabilidad y vertebración del sistema.
- Impulsa medidas para subsanar los problemas detectados: apoyo al profesorado, diversificación curricular, agrupamientos flexibles y desdobles, evaluaciones de diagnóstico, adquisición de competencias básicas en la educación obligatoria, atención a inmigrantes, minorías y ACNNE'S, educación compensatoria...
- Incluye en su texto medidas financieras para asegurar su puesta en marcha real.
- Asume la conciliación entre el derecho a la libertad de elección de centro y el deber de las Administraciones de realizar la programación general de la Enseñanza. En la doble red de centros sostenidos con fondos públicos se debe garantizar la gratuidad pero también la escolarización equilibrada.
- Respeta las competencias de las comunidades autónomas y refuerza la Conferencia Sectorial de Educación.

Es una Ley que conserva parte de la LOGSE (1990), recoge algunos extremos de la Ley de Calidad y deroga las anteriores leyes educativas, menos la LODE, de 1985.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley, tal como se recogen en su preámbulo. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. El tercero sería el principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.

Las referencias a la tutoría las encontramos en los siguientes apartados:

- Referido a la organización como orientadora del proceso educativo: " En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado (art. 18.6 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- En secundaria obligatoria se pone de manifiesto la atención a la orientación educativa y a la tutoría personal de los alumnos: "En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado" (art. 22.3 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Aparece como uno de los cuatro principios pedagógicos de la ESO: " Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa" (art. 26.4 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Se menciona en el apartado referido a las funciones del profesorado: "Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo (art. 91.1.c, d, e y h LOE 2/2006, de 3 de mayo).

- En la formación permanente del profesorado: "Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género" (art. 102.2 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Es muy importante que se haga explícito en la ley la necesidad del reconocimiento, del apoyo y de la valoración del profesorado referido al ejercicio de la acción tutorial: "Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán: a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos" (art. 105.2 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Formando parte del Proyecto educativo del centro: "Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (art. 121.2 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- En lo referido a las competencias del Claustro de profesores: "El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias: c) Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos" (art. 129.c LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Haciendo mención a la necesidad de potenciar el trabajo de los equipos docentes: "Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos" (art. 130.1 LOE 2/2006, de 3 de mayo).
- Es una novedad en las leyes educativas la previsión de recursos económicos para el mantenimiento de los equipos especializados: "Corresponde a las Administraciones

educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley: h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional" (art. 157.1.h LOE 2/2006, de 3 de mayo).

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Se refiere a la función de tutoría en los centros de educación primaria de la siguiente forma:

- Toma en consideración del criterio del tutor en las decisiones sobre promoción del alumnado: "Al finalizar cada uno de los ciclos, y como consecuencia del proceso de evaluación, el profesorado del grupo adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado, tomándose especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor" (art. 10.1 RD 1513/2006, de 7 de diciembre).
- La acción tutorial como orientadora del proceso educativo: "En la Educación primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado" (art. 11.1 RD 1513/2006, de 7 de diciembre).
- EL papel coordinador del profesor tutor en relación al profesorado y a las familias: "El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación" (art. 11.2 RD 1513/2006, de 7 de diciembre).

REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Hace referencia a la tutoría y al profesor tutor en los siguientes aspectos:

- Papel coordinador del proceso de evaluación: "El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las



decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas" (art. 10.4 RD 1631/2006, de 29 de diciembre).

- Aludiendo a la promoción que las administraciones educativas deben llevar a cabo de la tutoría: "Corresponde a las administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa" (art. 19 RD 1631/2006, de 29 de diciembre).

Por último hay que destacar que se reconoce, en el Anexo I, la contribución de la tutoría a la adquisición de competencias relacionadas con el aprendizaje, el desarrollo emocional y las habilidades sociales.

### **1.2.11 LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (LOMCE 2013)**

En la última etapa del Gobierno socialista, con Ángel Gabilondo como ministro de Educación, hubo un intento de pacto de Estado en lo referente a la política educativa (*Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación*) que estuvo muy cerca de materializarse y finalmente no se logró por las expectativas de cambio electoral auguradas por las encuestas manejadas por el Partido Popular.

El análisis del Preámbulo de la LOMCE nos ofrece, según Tiana (2012) algunos elementos dignos de ser valorados. Si nos referimos al sentido de la educación la ley afirma que "todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo" (Preámbulo de LOMCE, I). Es decir: "la LOMCE propone una estructura educativa en abanico, con opciones progresivamente divergentes, hacia las que se canalizarán los estudiantes en función de sus fortalezas y aspiraciones" (Tiana, 2012:3). Por lo que se refiere a la función social de la educación la LOMCE pone el acento en "la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad" (Tiana, 2012:3). En resumen, y según el mismo autor, "la LOMCE responde a una concepción ideológica individualista y diferenciadora, claramente divergente del sentido inclusivo de la educación que sirve de sustento a la LOE" (Tiana, 2012:3).

Una ley que nace sin ningún tipo de consenso y claramente contestada por la comunidad educativa al completo reflejada en múltiples manifestaciones, concentraciones y huelgas como la general de mayo del 2013. Fue aprobada únicamente con los votos favorables del PP y con unas perspectivas de vida muy cortas debido al compromiso adoptado por la oposición parlamentaria para derogarla en cuanto el PP abandone el gobierno con la intención de trabajar en la elaboración de una ley que concite el máximo consenso parlamentario y de la comunidad educativa.

También el dictamen del Consejo de Estado de fecha 18 de abril de 2013 señala unos defectos de forma y presenta serias objeciones de fondo que afectan al discurso ideológico de la propia ley. Entre los primeros cabe destacar que el título de la ley oculta un brusco vuelco, no consensuado, del sistema educativo (p.3), que la memoria económica es insuficiente (p. 48), que genera inestabilidad en el sistema educativo (58) y que el calendario

de implantación es improcedente (178-179). En cuanto a las objeciones de fondo hace constar las reservas referidas a los itinerarios en la ESO (60) que contradice los dictámenes de la OCDE sobre la segregación temprana, critica la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (65), pone de manifiesto el retroceso respecto de la situación actual acerca de la enseñanza de la religión (169), pone el énfasis en la coeducación y critica la llamada educación diferenciada (143) y manifiesta la deficiente regulación de la participación democrática de la comunidad educativa(148).

En cuanto al tema del tratamiento de la tutoría en el articulado de la ley podemos comprobar que no existe ninguna diferencia en relación a lo señalado en el apartado anterior correspondiente a la LOE ya que ninguno de dichos artículos ha experimentado variación alguna salvo un cambio de numeración en el artículo 18: 18.6 de la LOE que pasa a ser el artículo 18.5 en la LOMCE.

#### REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Las referencias a la función de tutoría en los centros de educación primaria son las mismas que las que señala el RD 1513/2006 con alguna modificación relativa al número de los artículos:

- La acción tutorial como orientadora del proceso educativo y el papel coordinador del profesor tutor en relación al profesorado y a las familias: "La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación" " (art. 9.4 RD 126/2014, de 28 de febrero).
- Toma en consideración del criterio del tutor en las decisiones sobre promoción del alumnado: "El equipo docente adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado, tomando especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor" (art. 11 RD 126/2014, de 28 de febrero).

REAL DECRETO 1105/2014, DE 26 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO.

Las referencias a la función de tutoría en los centros de educación secundaria y bachillerato son las mismas que las que señala el RD 1631/2006 con alguna modificación relativa al número de los artículos, salvo la referida al papel del tutor en los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que situaremos en último lugar :

- Aludiendo a la promoción que las administraciones educativas deben llevar a cabo de la tutoría: "Corresponde a las administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa" (art. 15.3 RD 1105/2014, de 26 de diciembre).
- Papel coordinador del proceso de evaluación en la ESO: "El equipo docente constituido en cada caso por los profesores y profesoras del estudiante por el conjunto de profesores del alumno, coordinado por el tutor o tutora, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las Administraciones educativas" (art. 20.7 RD 1105/2014, de 26 de diciembre).
- Papel coordinador del proceso de evaluación en Bachillerato: "[...] El equipo docente, constituido en cada caso por los profesores y profesoras del estudiante, coordinado por el tutor o tutora, valorará su evolución en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos del Bachillerato y las competencias correspondientes" (art. 30.3 RD 1105/2014, de 26 de diciembre).

Aparece una nueva función de la acción tutorial enmarcada en los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento situándola como recurso educativo: "[...] Además, se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir de una manera especial a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas de los alumnos" (art. 19.4 RD 1105/2014, de 26 de diciembre).

## **1.3 RECONOCIMIENTO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL**

Tomamos como punto de partida para iniciar este capítulo el artículo 105.2.a de la LOE 2/2006, de 3 de mayo, que se refiere al reconociendo que de la función tutorial deben realizar las Administraciones educativas. Dicho artículo reza como sigue: "Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán: a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos."

A partir de esta declaración de intenciones nos proponemos mostrar un esbozo sobre cuál es el estado de la cuestión sobre este tema desde varios puntos de vista: la opinión del profesorado acerca del reconocimiento de la propia función tutorial, la formación y perfeccionamiento para poder llevarla a cabo con profesionalidad y la evolución de ciertos incentivos como la carga horaria semanal destinada a la función de tutoría o los incentivos económicos por su realización.

### **1.3.1 OPINIÓN DEL PROFESORADO**

En el estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en 1998 se pone de manifiesto la opinión del profesorado en relación a la tutoría (García Garrido, 1998:80) quedando expresada en las siguientes conclusiones:

- La función del tutor es imprescindible en la E.S.O.
- La tutoría necesita más valoración y reconocimiento horario para incrementar la calidad en su realización.
- Debe ser desempeñada por el propio profesor asesorado por el departamento de Orientación.

Del citado estudio también se pueden extraer conclusiones en torno a cómo se posiciona el profesorado de E.S.O. con respecto a la acción tutorial (García Garrido, 1998:112):

- Interés elevado de los profesores en la acción tutorial.

- Las tres tareas más realizadas son: desarrollo de actitudes y conductas básicas que favorecen la integración del alumnado en el clima de la clase, resolución de conflictos académicos o disciplinarios y mejora de la autonomía, responsabilidad, capacidad crítica y sentido de libertad.
- En cuanto a la relación con las familias manifiestan no tener dificultad en obtener información sobre el contexto familiar y en informar a las mismas, pero sí en conseguir colaboración para determinadas actividades.
- Es mayor el profesorado que procede del colectivo de maestros.

De idéntica manera se pronuncia el profesorado en el estudio elaborado por la universidad de Jaén en el año 2005 que arroja las siguientes conclusiones (Cañas Calles, Campoy Aranda, & Pantoja Vallejo, 2005:13):

- El profesorado manifiesta gran interés por la función tutorial.
- Respecto a las tareas de la función tutorial manifiestan más interés por las que suponen una relación directa con el alumnado, dedicando gran parte del tiempo al conocimiento de sus alumnos y a la mejora del clima del aula.
- El profesorado opina que, entre las cualidades exigibles al tutor, se debe incidir fundamentalmente en el conocimiento de las características del alumnado y en aquellas que favorezcan los procesos de comunicación.
- Como principal dificultad encuentran la falta de tiempo para atender a las numerosas tareas que conlleva el ejercicio de la función tutorial.

En la encuesta realizada por la FUHEM en el año 2007, "*La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*", estos valoran como factores que inciden en ella (Martín Ortega, Pérez García, & Álvarez Sánchez, 2007:18) las relaciones interpersonales, la convivencia y la atención por parte del tutor. Esta apreciación es ligeramente menor entre el profesorado de secundaria. Por lo general el profesorado se encuentra satisfecho de la relación que mantiene con el alumnado, de la atención que dedica a las familias y de cómo realiza la acción tutorial.

Del estudio llevado a cabo por (Velaz de Medrano Ureta, Blanco Blanco, & Manzano Soto, 2012) se desprende que los obstáculos más relevantes para el ejercicio de la función tutorial residen por un lado, en la falta de horario lectivo específico para llevarla a cabo con su grupo y, por otro lado, en la insuficiente formación para el desempeño de la misma.

### 1.3.2 FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO

En cuanto a la necesidad de formación que se le exige al tutor y que el mismo profesorado demanda podemos distinguir entre la formación inicial y la permanente.

Por lo que respecta a la formación inicial queremos dar un primer apunte, a partir del citado informe (García Garrido, 1998:113), por el que el profesorado de secundaria reconoce que el modelo de formación propuesto por el Certificado de Aptitud Pedagógica ha sido claramente insuficiente. En cuestiones de tutoría y orientación un 75% de los encuestados manifestaba que no les había reportado ningún conocimiento concreto. Actualmente está superado por el nuevo Máster universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que se instauró en el curso 2009-2010<sup>3</sup>, de acuerdo con la LOE y para adaptarnos al Espacio Europeo de Educación Superior.

El nacimiento de estas políticas educativas supranacionales vendría impulsado, según Valle López (2012:123-125) por fenómenos como la globalización, la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales y la proliferación de Organismos Internacionales a partir de la II Guerra Mundial. Dicho autor realiza un repaso exhaustivo de dichas políticas en referencia a cuatro aspectos: estrategias globales, títulos y períodos de estudio, armonización de sistemas de estudio y homogeneidad que permita la comparabilidad (Valle López, 2012: 127-133). En concreto, sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea nos parece oportuno traer a colación el estudio realizado por Manso Ayuso y Valle López en 2013. Parten, en primer lugar, de una clarificación de los modelos estructurales de dicha formación inicial que se explican en la siguiente tabla.

<b>MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA</b>	
<b>Consecutivo</b>	Se realiza primero la formación disciplinar que sirve para la obtención del título y posteriormente la formación didáctico-pedagógica mediante la que obtienen la cualificación oportuna.
<b>Concurrente</b>	Ambas formaciones se realizan de forma simultánea. Se obtiene un título único. En España es el modelo utilizado para los maestros de Educación Infantil y Primaria.
<b>Mixto</b>	Los modelos consecutivos y concurrentes se ofrecen simultáneamente en una misma nación.

3. Modelos de FIPES. Elaboración propia a partir de Manso Ayuso y Valle López (2013).

<sup>3</sup> RD 1834/2008, de 8 de noviembre. BOE 287, de 28 de noviembre de 2008.

A continuación nos ofrecen cinco aportaciones para la mejora de la FIPES (Manso Ayuso & Valle López, 2013:180):

- Orientar el proceso formativo hacia la utilización de un modelo mixto que será favorecedor de las siguientes medidas.
- Adoptar el nivel de Máster como certificación mínima exigida para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria.
- Otorgar mayor relevancia a la formación didáctico-pedagógica.
- Programar una adecuada fase de prácticas.
- En cuanto a los procesos de selección dar más importancia al acceso al programa de formación y dotar a las pruebas de acceso al ejercicio profesional de una mayor complejidad que complete la superación de un examen teórico con la inclusión de entrevistas, valoración de aptitudes y motivaciones, etc.

Por lo que a la formación permanente se refiere, sólo un 45 % de profesorado declara haber recibido alguna formación en temas referidos a tutoría y orientación (García Garrido, 1998:115) aunque se establezca "que los programas de formación permanente ofertados por las Administraciones Educativas deben ofrecer, con el fin de mejorar la enseñanza y el funcionamiento de los centros, formación relativa a coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización escolar" (IFIIE, 2009:212). En este sentido, según el estudio elaborado por Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa<sup>4</sup> (IFIIE, 2009:213), la función tutorial y los departamentos de orientación sólo están presentes como línea prioritaria en la formación permanente del profesorado no universitario en siete comunidades autónomas (Aragón, Asturias, Castilla La Mancha, Madrid, Navarra, Ceuta y Melilla).

### **1.3.3 EVOLUCIÓN DE INCENTIVOS**

Analizaremos el tratamiento que desde la legislación educativa se da a dos tipos de incentivos claramente demandados por el profesorado de la E.S.O. y los sindicatos del sector: la reivindicación de un mayor número de horas lectivas para llevar a cabo la función de tutoría, más todavía si nos referimos a 1º E.S.O. A continuación y la retribución

---

<sup>4</sup> Anteriormente Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).



económica, en caso de que ésta exista. Por último haremos mención a la consideración, cómo mérito, de la función tutorial de cara a los concursos de traslados.

#### 1. Horario para desarrollar la función de tutoría.

En primer lugar adjuntamos una tabla con el horario semanal dedicado a la función de tutoría resultado del estudio comparativo realizado por el Gabinete Técnico de FETE-UGT, en noviembre de 2011, acerca del horario semanal del profesorado de educación secundaria en las comunidades autónomas.

<b>HORARIO SEMANAL DE TUTORÍA PARA EL PROFESORADO E.S.O.</b>		
<b>Comunidades</b>	<b>Horas lectivas</b>	<b>Horas complementarias</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	2	2
<b>ARAGÓN</b>	2	2
<b>ASTURIAS</b>	2	2
<b>BALEARES</b>	2	
<b>CANARIAS</b>	2	3
<b>CANTABRIA</b>	2	
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	2	1
<b>CASTILLA LEÓN</b>	1	2
<b>CATALUÑA</b>	2	
<b>CEUTA MELILLA</b>	1	2
<b>EXTREMADURA</b>	1	2
<b>GALICIA</b>	1	2
<b>LA RIOJA</b>	2	2
<b>MADRID</b>	1	2
<b>MURCIA</b>	1	2
<b>NAVARRA</b>	3	
<b>PAÍS VASCO</b>	1	1
<b>VALENCIA</b>	2	3

4. Horario semanal de tutoría en la ESO. Elaboración propia a partir de UGT-FETE (2011).

Con respecto a las horas lectivas debemos precisar que una de ellas se refiere siempre a la sesión de tutoría que se lleva a cabo con todo el grupo de alumnos. Las demás, si existen, se dedican a la atención personalizada de los alumnos y sus familias, coordinación con el departamento de Orientación y preparación del Plan de Acción Tutorial.

Por lo que respecta a las horas catalogadas como complementarias debemos hacer constar que en muchos casos, algunas de sus funciones, no son exclusivas de los profesores tutores sino que figuran en el horario de todo el profesorado. Un ejemplo de lo anterior sería la hora complementaria dedicada a la atención a las familias de los alumnos. En todo caso el listado de tareas a realizar en esas horas complementarias de los profesores tutores

es tan amplio como las actividades derivadas de la función tutorial requieren: tutorías individualizadas con los alumnos, atención a las familias, colaboración con el departamento de Orientación, colaboración con Jefatura de Estudios, etc.

Nos parece interesante mencionar como las horas de dedicación a la función de tutoría en la ESO han experimentado una reducción en los últimos años al hilo de los recortes producidos en Educación por las diferentes Administraciones Educativas. Queremos traer a colación el caso concreto de la Comunidad de Madrid en la que se redujo la segunda hora lectiva de tutoría con la que se venía contando hasta el curso 2009/2010, para pasar sólo a una. En el inicio del curso 2010/2011 se modificó por parte de la Comunidad de Madrid, de forma totalmente unilateral y contrario a la ley, el horario lectivo de los profesores de secundaria. Es más, con fecha 11 de julio de 2011 se plantea la eliminación del horario del alumnado de la única hora de tutoría grupal que se disponía según la famosa ADDENDA al punto 4.3.1 de las Instrucciones de inicio de curso en la que textualmente se dice lo siguiente: "En todo caso el horario de los alumnos será de 30 períodos lectivos semanales. El que figura como tutoría se considera lectivo para los alumnos y en él se impartirá Lengua castellana y literatura, Matemáticas o Inglés, a elección del centro y según las necesidades académicas de los alumnos". Con posterioridad y ante las presiones ejercidas, el día 29 del mismo mes, (Comunidad de Madrid, 2011) se volvió a restituir esa sesión grupal pero dejando abierta la opción a los centros para poder dedicarla a lo que ordenaba la ADDENDA, acompañada de otras disposiciones que regulan la atención individual al alumnado fuera del horario lectivo y compensaciones económicas de las que hablaremos a continuación.

<b>HORAS DEDICACIÓN TUTORÍA. COMUNIDAD DE MADRID</b>	
<b>09/10</b>	Se autoriza una segunda hora de tutoría, contabilizada como lectiva para el profesor, en los grupos de ESO.
<b>10/11</b>	Desaparece esa segunda hora quedando sólo una hora lectiva.
<b>11/12</b>	Desaparece la única hora que quedaba. La famosa ADDENDA de 11 de julio suprimía del horario semanal la hora de tutoría grupal.
<b>12/13</b>	Se recoge una hora lectiva para la tutoría a un grupo completo de alumnos. La atención individualizada del alumnado se realizará en una hora complementaria fuera del horario lectivo.
<b>13/14</b>	Sin variación sobre el curso anterior.
<b>14/15</b>	Sin variación sobre el curso anterior.
<b>15/16</b>	Sin variación sobre el curso anterior.
<b>5. Horas de dedicación a la tutoría. Elaboración propia a partir de legislación de la Comunidad de Madrid.</b>	

## 2. Compensación económica por el desarrollo de la función de tutoría.

De forma similar a lo realizado con el horario dedicado a la función tutorial iniciamos este apartado adjuntando una tabla en las que se recogen las compensaciones económicas que se reciben por el ejercicio de la tutoría como resultado del estudio comparativo realizado por el Gabinete Técnico de FETE-UGT, en marzo de 2015, acerca de las retribuciones del profesorado de educación secundaria por comunidades autónomas.

<b>COMPLEMENTO ECONÓMICO DE TUTORÍA PARA EL PROFESORADO E.S.O.</b>		
<b>Comunidades</b>	<b>SÍ/NO</b>	<b>CUANTÍA (€)</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	SÍ	25,49
<b>ARAGÓN</b>	NO	
<b>ASTURIAS</b>	NO	
<b>BALEARES</b>	SÍ	29,75
<b>CANARIAS</b>	NO	
<b>CANTABRIA</b>	NO	
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	NO	
<b>CASTILLA LEÓN</b>	NO	
<b>CATALUÑA</b>	SÍ	74,76
<b>CEUTA MELILLA</b>	SÍ	50,51
<b>EXTREMADURA</b>	SÍ	40,46
<b>GALICIA</b>	SÍ	43,62
<b>LA RIOJA</b>	NO	
<b>MADRID</b>	SÍ	37,50
<b>MURCIA</b>	SÍ	51,29
<b>NAVARRA</b>	NO	
<b>PAÍS VASCO</b>	SÍ	57,03
<b>VALENCIA</b>	NO	

6. Complemento económico de tutoría para el profesorado de la ESO. Elaboración propia a partir de UGT-FETE (2015).

En el caso concreto de la Comunidad de Madrid esas retribuciones complementarias para los tutores se fijarán a partir del curso 2011/2012, en el marco de las nuevas asignaciones de horario lectivo tal como aparece en el apartado 4.3.5. Horario de profesores de la Instrucciones sobre comienzo del curso escolar 2011/2012 y posteriormente en la Orden 3011/2011, de 28 de julio, en cuyo artículo 3.1.1 dice lo siguiente: "El profesor tutor deberá destinar una de sus horas semanales complementarias a la atención personalizada de los alumnos del grupo que le haya sido encomendado. El profesor tutor percibirá un complemento retributivo por su tarea". Con posterioridad a esta Orden se reguló que la compensación económica solo sería recibida si esa atención personal se realiza fuera del horario de permanencia de los alumnos en el centro.

La cuantía de dicha compensación se fijó el año 2012 en 75 euros, siendo posteriormente recortada en un 50% para los cursos posteriores quedando en 37,50 euros en la actualidad. Los sindicatos de la mesa sectorial de educación demandan que este complemento, ahora llamado de productividad, pase a ser conceptuado como complemento específico ya que de esta forma sería abonado en las pagas extras y no podría ser modificado unilateralmente por la Comunidad de Madrid.

### 3. Mérito para el concurso de traslados.

Actualmente se considera como mérito el desempeño de la función tutorial ejercida a partir de la entrada en vigor de la LOE (25/05/2006) y se reconoce con 1 punto por año (con un máximo de 5 puntos) en el apartado 4.3. del Baremo que se establece.

## 1.4 CONCLUSIONES

En cuanto a las tensiones que impregnan la legislación educativa y se ponen de manifiesto en los niveles de consenso y disenso parece una cuestión innegable la necesidad que tenemos, en la actualidad, de reeditar el frágil y costoso consenso alcanzado en la redacción del artículo 27 de la Constitución de 1978 y conseguir que la educación quede al margen de la contienda política e ideológica. Es por ello que, a partir del maremágnum legislativo en educación que desde la democracia tenemos en España, tendremos que hacer un esfuerzo por superar el lógico disenso político y de esta forma llegar a un consenso básico facilitador de un pacto social y político por la educación. Pacto que estuvo a punto de fraguar en el año 2010 de la mano del ministro Gabilondo pero que se abortó por las previsiones de cambio electoral que se avecinaban y que ha sido pedido hasta por el Consejo de Estado en su informe sobre la LOMCE.

Por lo que se refiere a las principales leyes educativas de este país, se ha ido poniendo de manifiesto la importancia específica que, para el legislador, tiene el ejercicio de la función tutorial en el desarrollo de la labor educativa.

Se inicia en la LGE (1970) con el reconocimiento de la orientación y la tutoría a las que tiene derecho el alumnado. En las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica* queda institucionalizada la figura del profesor-tutor con una función esencialmente educativa. El legislador reconoce que la mera transmisión de conocimientos intelectuales resultaría poco relevante si no se incide en el contacto personal con el alumnado a partir de la interacción en la relación educativa. De esta forma se supera el mero aprendizaje y la instrucción para acercarnos al logro de una verdadera educación tal y como analizaremos en el capítulo 2 "Teoría de la Educación y Tutoría" al referirnos a su definición. Partiendo de la consideración del alumno como una unidad en la que se integran armónicamente sus dimensiones cognitiva, afectiva, social, moral, física y psicológica, señala el legislador la importancia del conocimiento del mismo en todos los aspectos de su personalidad. Sólo así podrá, el tutor, actuar como catalizador y coordinador en todo lo referido a su grupo de alumnos, al profesorado, a las familias, al departamento de orientación, al equipo directivo y al personal docente, desde una intervención global presidida por la coherencia.

Dado que en pedagogía sabemos que la finalidad de la educación es provocar en el alumno el gusto por conocerse a sí mismo como persona en su globalidad integrando diferentes campos del saber manifiesta el legislador en el preámbulo de la LOGSE (1990) su voluntad de que el objetivo fundamental de la educación sea el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad. Desde esa premisa proporciona la ley, por vez primera, un respaldo jurídico y un reconocimiento explícito de la orientación y de la tutoría como factores de calidad de la educación. Calidad que se pone de manifiesto, en el ejercicio de la función tutorial, a partir de una claridad de ideales, una autenticidad en los valores y una tolerancia y respeto a la dignidad del otro.

Desde la Teoría de la Educación se nos señala como indicadores de los fines educativos aquellos que hacen relación a la idea que se tenga del mundo, a una escala de valores y a un entorno social determinados y a una realidad mundial cambiante. Por eso cuando el legislador propone en la LOE (2006) como finalidad de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, lo hace desde estos indicadores. Para ello reconoce a la función tutorial una importancia capital al considerarla como uno de los cuatro principios pedagógicos de la ESO. Es por ello que el tutor deberá orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado que le conduzca a asumir sus deberes, ejercer sus derechos desde el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, ejercitarse en los procesos de comunicación. En definitiva orientar hacia la consolidación de unos valores basados en los derechos humanos que nos permitan ejercer como ciudadanos en democracia.

Es importante que se inste a las Administraciones educativas a promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. En este sentido es de vital importancia que las comunidades autónomas recojan el guante del legislador nacional y se comprometan en sus Órdenes, Reglamentos e Instrucciones a tal fin.

A partir de la recomendación que hace la LOE en su artículo 105.2.a sobre el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos hemos centrado nuestro análisis en tres aspectos. En primer lugar el

profesorado manifiesta una clara necesidad de formación en relación a la función tutorial, tanto inicial como de perfeccionamiento a lo largo de su práctica docente. A la vista de los estudios analizados parece que esta formación inicial es insuficiente y, en cuanto a la formación permanente, se podría pedir un esfuerzo más decidido a las Administraciones educativas en este sentido. En segundo lugar el profesorado valora en gran medida el incentivo profesional del aumento de horas lectivas y complementarias para el ejercicio de las labores propias de la acción tutorial que han sufrido una disminución con la política de recortes llevada a cabo por las Administraciones educativas en los últimos años, especialmente en la Comunidad de Madrid. En cuanto a la tutoría en 1º de ESO, tema al que se refiere nuestra tesis, adquiere una relevancia particular por la especial situación del alumnado y las familias en un momento de transición. Finalmente y por lo que respecta a los incentivos económicos es unánime la postura de los sindicatos de la mesa sectorial de educación en la Comunidad de Madrid para demandar que este complemento, ahora llamado de productividad, pase a ser conceptuado como complemento específico. De esta forma no podría ser modificado unilateralmente por la administración tal y como ocurre actualmente y tendría su repercusión en las pagas extras.

## 2 TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y TUTORÍA





## 2.1 INTRODUCCIÓN

Las cuestiones fundamentales que se estudian en Teoría de la Educación son de una importancia vital para ayudarnos a profundizar, reflexionar y sentar las bases de la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO, objeto de la presente tesis doctoral.

Haremos un recorrido acerca del concepto de educación, los principios pedagógicos de la acción educativa, el conocimiento pedagógico, los actores y los sujetos del mismo, la relación educativa, el papel que juega la autoridad y la relación con los valores y su educación. Y a lo largo de este viaje pedagógico nos proponemos descubrir y fundamentar aquellos valores, actitudes y modos de actuación que harán de los tutores en 1º de ESO, más allá de un necesario elemento organizativo de los centros, auténticos adultos de referencia para sus alumnos en un momento de transición y cambio.

Educar supone, como nos indica Esteve Zarazaga (2010), realizar un cierto ejercicio de memoria, tanto individual como colectiva. Y en este ejercicio de memoria me encuentro inmerso. En la dimensión individual, desde la experiencia de más de 30 años dedicados a esta estimulante tarea. En la colectiva, desde todas las aportaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, literarias, culturales, etc. que han vertido su saber, en este campo, a lo largo de la historia.

Recuerdo, hasta donde alcanza mi memoria, que siempre quise ser maestro y hoy me atrevo a afirmar con Esteve (2010:12) que "educar no es muy difícil. Hace falta 'sentido común' y memoria de la experiencia acumulada para distinguir entre valores, actitudes y comportamientos que aportan calidad a la vida humana o la degradan".

Siempre tendré vivo el recuerdo de aquella madre de familia numerosa que en una reunión de padres del C. P. "Giner de los Ríos" del barrio de La Fortuna, en Leganés, septiembre del 87, nos dijo a los maestros convocantes: "Perdonen si no sabemos hacer bien las cosas con nuestros hijos. Es que nosotros, como no tenemos educación...." Recuerdo mi respuesta casi inmediata : "Perdone, ustedes no habrán podido adquirir conocimientos en la escuela, pero en educación nos dan cien mil vueltas. No hay más que ver cómo se comportan sus hijos y los valores que han recibido de ustedes: respeto, gusto por el estudio, esfuerzo por la obra bien hecha, ser agradecidos..."

Al hilo de esta respuesta de entonces me surge la pregunta de hoy, de siempre. Me interrogo acerca del qué debo transmitir, y de una forma más concreta acerca de cuál deberá ser mi papel como tutor en 1º de ESO.

Si la madurez y la autorrealización personal consiste en que el individuo "sepa quién es, se acepte y esté a gusto consigo mismo" (Esteve, 2010:13), desde mi experiencia personal, tengo claras algunas respuestas.

Huiré de fomentar la autosuficiencia y la competitividad. Evitaré contribuir a crear personas que nunca se equivocan, que jamás reconocen sus errores, que pasan por encima de los demás a cualquier precio.

Huiré de fomentar la discriminación en cualquiera de sus formas: capacidad intelectual, habilidades sociales, etnia, sexo...

Huiré de fomentar la inseguridad personal y el sometimiento a las normas como garantía de éxito social, aunque en ocasiones tenga que saberme reconocer, yo mismo, como inseguro y sometido.

Y, como estoy convencido de que todo ser humano nace para amar y ser amado, tendré claro que las manifestaciones de cariño y afecto serán, son, unas potentes armas a utilizar en la relación educativa.

Entonces estamos en disposición de aceptar al otro, a los otros, acercarnos a su comprensión integral y podremos vivir la "otredad" desde la mirada reflexiva que nos haga descubrir al prójimo como fuente de riqueza y crecimiento mutuo. De esta forma, al reconocer la existencia del otro asumimos nuestra propia identidad. Antonio Machado nos ayuda a reflexionar acerca de este concepto.

"*De lo uno a lo otro* es el gran tema de la metafísica. Todo el trabajo de la razón humana tiende a la eliminación del segundo término. *Lo otro no existe*: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, *uno y lo mismo*. Pero *lo otro* no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía *en lo otro*, en "La esencial Heterogeneidad del ser", como si dijéramos en la incurable *otredad* que padece *lo uno*" (Machado, 1998:494-5).

Centrándonos en la figura del tutor y en su papel como catalizador de "reacciones personales" me he encontrado con infinidad de alumnos que se han replegado sobre sí mismos y han adoptado una actitud negativa ante los estudios fruto de una gran variedad de circunstancias personales entre las que podemos destacar las siguientes:

- Experiencias traumáticas vividas sin los resortes adecuados por la edad en la que las sufrieron o por la falta de urdimbre afectiva y social que no amortiguó sus efectos (rupturas familiares, enfermedades, problemas económicos y laborales serios de sus padres, sentimiento de abandono, malos tratos...)
- Complejos personales que nos llevan a tener una mala imagen de nosotros mismos y una falta de autoestima que impide la correcta formación de nuestra realidad.
- Dificultades objetivas para seguir el mismo ritmo de sus compañeros que implican medidas de atención a la diversidad.
- Comodidad y pasividad. Una falta de gusto por el esfuerzo personal y la obra bien hecha.

De ahí la necesidad de "adultos de referencia" como reza el título de mi tesis. Necesidad de tutores comprometidos en un momento muy importante para los alumnos cual es el del paso del colegio al instituto en la enseñanza pública.<sup>5</sup>

Educación consiste según Esteve, (2010:16) "en enseñar a otros a vivir". A vivir una vida digna, en plenitud. Por lo tanto necesitamos tutores comprometidos con aquellos valores que dan calidad a la vida de nuestros alumnos. Tutores que sean capaces de poner en valor actitudes básicas de cercanía, empatía, ayuda, seriedad, comunicación... y actuar como guías dinamizadores y transformadores de la realidad.

En este tramo del camino podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿qué da calidad a la vida humana? Mi respuesta me lleva a afirmar que nuestra vida será de mayor calidad cuando reúna, entre otras, características como las siguientes:

- Tener claros los ideales que den sentido a nuestra vida, practicar una reflexión crítica que nos ayudará a forjarlos y recurrir siempre al uso de la palabra para resolver los conflictos en los que, en numerosas ocasiones, nos veremos inmersos.

---

<sup>5</sup> En los centros concertados y privados no se suele dar este paso ya que abarcan todos los tramos educativos.

- No pretender vivir otra vida que no sea la nuestra, ni ser otras personas ajenas a nosotros mismos. La búsqueda de la autenticidad será un buen sello de calidad vital. Para ello debemos aceptar nuestros problemas y admitir sin titubeos nuestras limitaciones.
- Aprender a vivir con los otros apreciando su persona y valorando todo aquello que nos puede enriquecer. Aprender a vivir la tolerancia desde el conocimiento y el respeto.
- Todo el campo de las emociones se pone de manifiesto como una energía vital y poderosa que ayudará a fraguar el verdadero yo en relación con uno mismo, con los demás y con el mundo. De esta forma se facilitará la posibilidad y la capacidad de mostrar nuestros sentimientos, de ser amables, en definitiva: de vivir la amistad.<sup>6</sup>
- El ser creativos y curiosos fomentando la exploración de nuevas posibilidades de realización y experimentando nuevas vías para el conocimiento que nos hagan huir de la monótona repetición externa y nos ayuden a elaborar nuestros propios esquemas conceptuales.
- Vivir con grandes dosis de sentido del humor que nos haga situarnos ante la vida con optimismo, paz interior y confianza en el futuro.

Pues ... eduquemos en ello y estaremos dando calidad a la vida, a "lo que somos".<sup>7</sup>

Y nosotros educadores, de un modo especial los tutores en 1º de ESO, necesitamos tener respuestas personales válidas que den sentido a nuestra tarea. De esa forma no caeremos en incoherencias fácilmente detectadas por nuestros alumnos en la práctica educativa cotidiana.

---

<sup>6</sup> En su obra *Ensayo sobre la Ceguera*, José Saramago plasma esta idea con su habitual discurso: "Quiere decir que tenemos palabras de más, Quiero decir que tenemos sentimientos de menos, O los tenemos pero dejamos de utilizar las palabras que los expresan, Y en consecuencia los perdemos" (Saramago, 2003:391).

<sup>7</sup> El mismo autor nos sitúa ante la esencia del ser humano. La chica de las gafas oscuras, ante las alusiones al alma y al espíritu, concluye diciendo que es lo fundamental de la esencia de cada persona: "dentro de nosotros hay algo que no tiene nombre, esa cosa es lo que somos" (Saramago, 2003:369).

## 2.2 CONCEPTO DE EDUCACIÓN. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO

No por ser recurrente es menos importante iniciar nuestro recorrido acudiendo a la raíz etimológica de la palabra educación.

El término "educación" proviene de dos palabras latinas que tienen la misma raíz en el verbo "educó". Por lo tanto, nos ha llegado a través de "educó-educare" y "educó-educere" (Colom & Núñez, 2001:16).

- "Educare", hace referencia a criar, alimentar, nutrir, conducir, guiar... Se trataría de una acción externa al sujeto educado. Desde esta visión se presupone la necesaria intervención de la figura del educador. La educación sería vista como una transmisión de conocimientos, de la información.
- "Educere", hace referencia a guiar, conducir. También a sacar de dentro a fuera, extraer... Hace alusión a la educación como crecimiento personal. Por lo tanto exige la participación del educando desde su autonomía. Se trata de encauzar las potencialidades ya existentes en la persona.

Las dos acepciones confluyen, desde la relación intersubjetiva, si nos centramos en "guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona" (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:32).

No es nuestro objetivo hacer un examen exhaustivo de las diferentes definiciones de educación, por otra parte suficientemente tratado. Nos centraremos en señalar características y rasgos que predominan en ellas para tener claro un panorama general que enriquezca, desde la teoría, la práctica de los tutores como adultos de referencia en 1º de ESO.

Según se recoge en Aznar Minguet, Gargallo López, Garfella Esteban, & Cánovas Leonhardt (2010:24) fruto de los trabajos de Sarramona (2000), García Aretio (2000) y López-Barajas (2000) nos encontramos con una serie de características compartidas:

- Es un proceso de humanización permanente. Mediación educativa.
- Es un proceso intencional con referencia a valores. Propositividad.

- Implica una acción dinámica del educando con otros sujetos y el entorno. Interacción social
- Implica procesos de enseñanza y aprendizaje. Organización y sistematización.
- Pretende el perfeccionamiento y el desarrollo integral como persona. Sentido optimizante.
- Pretende la autorrealización: desarrollo de las disposiciones individuales y sociales.
- Se configura como un sistema de comunicación. Necesidad de contacto humano en un contexto social y afectivo.
- Constituye una dimensión básica de la cultura. Garantiza su supervivencia.

Dicho de otra manera nos encontraríamos con unos rasgos característicos presentes en las definiciones a lo largo de la historia (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:33).

<b>DEFINICIONES DE EDUCACIÓN RASGOS CARACTERÍSTICOS</b>	
<b>Perfeccionamiento</b>	Dirigida al logro de una modificación optimizadora.
<b>Socialización</b>	Proceso de adaptación e integración en su grupo social.
<b>Influencia</b>	De los otros y del entorno.
<b>Autorrealización</b>	Desarrollo de sus capacidades.
<b>Intencionalidad</b>	El perfeccionamiento se logra gracias a acciones y actividades dirigidas a su consecución.
<b>Fin</b>	Tener claro el "para qué" educamos.
<b>Facultades humanas</b>	Desarrollo armónico del ser humano como unidad.
<b>Comunicación</b>	El ser persona se construye al descubrir al otro en la relación educativa.

7. Educación: rasgos característicos. Elaboración propia a partir de García Areito et al. (2009).

Ante la pregunta ¿a qué llamamos educación? podemos profundizar de la mano de Esteve (2010) desde dos puntos de vista: criterios para su definición y la red nomológica del concepto.

<b>DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN CRITERIOS</b>	
<b>Contenido</b>	Son educativos los procesos en los que aprendemos contenidos moralmente irreprochables.
<b>Forma</b>	La educación debe respetar la dignidad y la libertad de la persona que aprende.
<b>Uso</b>	El alumno debe desarrollar algún tipo de esquema conceptual propio.
<b>Equilibrio</b>	La educación debe conseguir una personalidad equilibrada.

8. Educación: criterios para su definición. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).

En cuanto al criterio de contenido necesitaríamos preguntarnos, de continuo, acerca del valor moral de todo aquello que enseñamos en nuestros centros educativos. Estoy seguro de que en muchas ocasiones no resistirían este análisis.

Si nos referimos al segundo criterio deberemos constatar la cantidad de ocasiones que, en nuestra desesperación (en definitiva pérdida del equilibrio), caemos en situaciones en las que el contenido y la forma de presentarlo son contradictorios. Indudablemente lo hacemos pensando, además, que tenemos la razón. Por ejemplo: no podemos hablar del respeto y hacerlo a voces; no podemos valorar el diálogo y pedir uniformidad de opiniones a nuestros alumnos. En este sentido son muy ricas algunas sesiones de tutoría en 1º de ESO con alumnos que "no se callan ni debajo del agua" poniendo de manifiesto sus propias opiniones que no hacen sino cuestionar "nuestras seguridades".

El criterio de uso lleva implícito que el alumno entiende lo aprendido y sabe cómo usarlo. Desde mi experiencia me pregunto si no buscamos, en nuestros controles, que nos repitan algo que no comprenden, no saben cómo usar y, a duras penas, han memorizado.

Y en cuanto al equilibrio hacer notar que se debe lograr un desarrollo armónico de todas las facetas para no encontrarnos con hombres y mujeres desequilibrados. Recorro a mi experiencia en grupos con alumnos brillantes en el rendimiento académico pero carentes de sensibilidad, insolidarios, carentes de sentido crítico, egoístas, únicamente preocupados de sus "notas" y, a ser posible, de quedar por delante de los demás.

Sería, el del equilibrio, un criterio central en la búsqueda de la calidad de vida.

<b>DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN RED NOMOLÓGICA DEL CONCEPTO</b>	
<b>Aprendizaje</b>	Adquisición de un conocimiento, un comportamiento o una respuesta nueva.
<b>Enseñanza</b>	Proceso mediante el que una persona pretende inducir un aprendizaje a otra.
<b>Manipulación</b>	Proceso relacionado con la intencionalidad del que enseña.
<b>Instrucción</b>	Busca la ejecución automática de la tarea sin activar la inteligencia.
<b>Formación</b>	Supone la elaboración de esquemas conceptuales propios en torno a los que organiza la información y le permite incorporar nuevas adquisiciones.
<b>Educación</b>	Implica una referencia lógica hacia la perfección

9. Educación: red nomológica. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).

Mientras el aprendizaje sería una acción del alumno: un hallazgo, un descubrimiento; la enseñanza sería un ejercicio, una tarea del maestro.



Interesa resaltar que los procesos de manipulación normalmente suponen la ocultación de algo (Esteve, 2010:33). También destaca el autor que tanto los padres como los maestros pueden manipular gracias al depósito de confianza que desarrollan, en ellos, sus hijos y sus alumnos (Esteve, 2010:34).

En nuestra labor educativa, como tutores en 1º de ESO, parece interesante precisar que manipular no es igual a influir. Y sin embargo, influir, mostrar caminos, sugerir, mostrar...serán rasgos sin los cuales la educación no tendría sentido.

En este campo de la manipulación podemos referirnos a dos vertientes: condicionamiento y adoctrinamiento. En cuanto al primero de ellos "la intención de manipular se basa en el uso de refuerzos que activan mecanismos psicológicos para que el sujeto adopte la conducta esperada (condicionamiento positivo), o evite una respuesta que no se desea (condicionamiento negativo)" (Esteve, 2010:34).

Las respuestas no provienen de una decisión interna, sino de una influencia externa incontrolada por el sujeto. El condicionamiento no sería educativo ya que no cumpliría con el criterio de uso, ni de forma, ni de contenido.

En cuanto al adoctrinamiento presenta dos características. La primera sería la parcialidad que según la RAE, en su quinta acepción, es definida como "designio anticipado o prevención en favor o en contra de alguien o algo, que da como resultado la falta de neutralidad o insegura rectitud en el modo de juzgar o de proceder". La segunda, sería la intencionalidad ideológica que es la causa de la parcialidad, por lo tanto impide el ejercicio de la razón y fomenta el sectarismo. De esta forma el adoctrinamiento tampoco sería educativo ya que no cumpliría con ninguno de los cuatro criterios.

En cuanto a la instrucción podemos afirmar que no es educación porque se incumpliría el criterio de uso ya que no persigue la elaboración de esquemas conceptuales propios. En este campo podemos hablar de adiestramiento y entrenamiento.

En el primer caso lo que se aprenden no son datos, sino destrezas para realizar una tarea concreta. Es decir "habilidades en las que la coordinación entre el pensamiento y la acción de los músculos tiende a una respuesta automática mediante el ensayo previo de determinados movimientos" (Esteve, 2010:44). Se persigue una práctica repetida por

imitación para lograr automatismos que liberen a la mente de procesos que harían imposible la ejecución armónica de la actuación deseada.<sup>8</sup>

Según Esteve (2010) tres serían sus principales características. La primera supondría aprender a dominar una tarea concreta y específica que exige habilidad. En la segunda serían indispensables la práctica y la imitación. Y, como tercera característica, dejar claro que el desarrollo de esquemas conceptuales que justifiquen los automatismos queda en segundo plano.

En cuanto al entrenamiento es claro que estaría dirigido a la práctica de un deporte.

La formación es un proceso que supera a la instrucción (Esteve, 2010:49) debido a tres razones: aprende una forma de investigar la realidad, aprende una forma de valorar críticamente lo aprendido y desarrolla ideas propias sobre la información que posee, sobre su valor y sobre las satisfacciones que le provoca el aprendizaje realizado.

Por último, la educación añade al criterio de contenido de la formación, el criterio moral y el de equilibrio. Esto nos introduce en la utilización de criterios morales que harán "deseables" unas metas educativas con el fin de perfeccionar al ser humano (Esteve, 2010:50).

Como resultado de las aportaciones de Esteve (2010) podemos extraer una serie de implicaciones que deben enmarcar nuestro papel como tutores, como adultos de referencia para los alumnos de 1º de ESO.

Debemos huir del intento de manipular a nuestros alumnos, de un modo especial de la manipulación afectiva, y del adoctrinamiento ideológico facilitado por la continua emisión de juicios de valor, para lograr la adecuación de sus conductas a nuestros esquemas.

---

<sup>8</sup> Nunca pude jugar "con dignidad" con mi hijo al FIFA o a la Wii por carecer de esas habilidades y no haber procurado el adiestramiento conveniente. Todavía estaba intentando presionar un mando del jostyk cuando el balón reposaba en el fondo de mi portería. Recuerdo las primeras clases para aprender a esquiar. Todo tenía que pasar por el pensamiento para buscar los movimientos lógicos de los que resultara el objetivo deseado: deslizarme por las laderas. "Clavar cantos", " el valle", "la montaña", "cerrar puntas", "recoger palas", "flexiones", "extensiones"... Resultado: caídas y más caídas. Mis hijos: no pensaban, seguían al monitor, imitaban sus movimientos, dibujando unas eses maravillosamente perfectas. Y ante la pregunta: ¿cómo lo haces?, su respuesta: hago lo mismo que él hace.

Por otro lado tendremos que ayudar a nuestros alumnos a investigar, explorar, a realizar ejercicios de valoración crítica para desarrollar ideas y conocimientos propios, encarnados, y que no permitir que se refugien al abrigo de aprendizajes repetitivos.

Como ha quedado nítidamente puesto de manifiesto cuando hablamos de la esencia de la educación nos referimos a un "proceso permanente de optimización de la persona" (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:39) que "no puede desentenderse de su servicio al pleno desarrollo de la personalidad humana en el sentido de su dignidad" (García Gutiérrez, 2011:553) tanto en situaciones de normalidad como, según nos propone el autor, en situaciones de emergencia.

Y todo ello teniendo en cuenta los cuatro pilares en los que se centra dicha optimización, según destaca el conocido informe Delors, (Delors, 1996:22-23):

- Aprender a ser: ya que coloca en el centro de sus preocupaciones al ser humano y "su pleno-ser" como finalidad (Faure et al., 1973:33). Fortalecer la autonomía, la capacidad de juicio, la responsabilidad personal en el destino colectivo junto con la explotación de todos los talentos personales.
- Aprender a hacer: Trae consigo la adquisición de competencias, más que el aprendizaje de un oficio, para poder hacer frente a eventualidades y facilitar el trabajo en equipo.
- Aprender a conocer: cultura general que sirve de base para adaptarnos a los avances de la ciencia y al aprender durante toda la vida.
- Aprender a convivir, a vivir juntos: Abiertos al conocimiento del otro para impulsar la realización de proyectos comunes y la solución inteligente y pacífica de los conflictos.

Siguiendo el esquema propuesto por estos cuatro pilares G. Areito y Ruiz Corbella (2001) definen la educación "como todo proceso permanentemente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir" (García Areito & Ruiz Corbella, 2001:376).

De esta forma podemos concluir que la educación es una tarea humanizadora y utópica que "constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (Delors, 1996:13).

Si aceptamos que nuestro papel es el de guiar a nuestros alumnos en su proceso de convertirse en personas, y lo asumo tal cual, debemos ser conscientes de su encarnación en un lugar y un momento determinado: paso del CEIP al IES, en 1º curso de ESO. Siendo así todo lo visto hasta ahora cristalizaría, de la mano de los cuatro pilares que explicita Jacques Delors (1996), en unas implicaciones acerca de nuestro papel como adultos de referencia para nuestros alumnos de 1º ESO en cada uno de ellos.

#### Aprender a ser:

Como tutor el 1º de ESO necesito tener en cuenta a la persona del alumno en su globalidad en este momento especial de cambio. Cambio de institución educativa ya que se produce el paso del CEIP al IES. Y cambio también en su evolución psicológica para abandonar la niñez y adentrarse en la adolescencia. Desde esta convicción podré promover su crecimiento como unidad armónica.

Necesito saber situar al alumno ante su aceptación personal con las circunstancias presentes que le tocan vivir (personales, familiares, sociales, económicas...) y ante el reconocimiento de sus valores y limitaciones que le ayuden a vivir desde el principio de realidad. Desde esta situación previa podré estimular su responsabilidad personal en la tarea de su construcción personal.

Para ello deberé tener especial cuidado con, por un lado, valorar especialmente todo lo relativo al desarrollo de la afectividad y la sensibilidad que, en muchas ocasiones, no encuentra acomodo en el entorno educativo. Y por otro lado intentaré erradicar conductas que busquen la manipulación y el adoctrinamiento de mis alumnos.

#### Aprender a hacer:

Tendré que fomentar la creación de hábitos encaminados a lograr una mejor organización y sistematización de las tareas y buscaré estrategias que tiendan a lograr el compromiso para llevarlos a cabo.

Tendré que trabajar con mis alumnos de 1º de ESO las técnicas de trabajo intelectual, adaptadas a su realidad, para que las lleguen a integrar en su proceso de aprendizaje.

Deberá ser una exigencia para mí dinamizar el trabajo en equipo y facilitar el aprendizaje cooperativo para superar una cultura excesivamente individualista pendiente únicamente de los logros personales.

Aprender a conocer:

Me interesará favorecer la reflexión crítica para facilitar la incorporación significativa y continua de los conocimientos huyendo del aprendizaje repetitivo e impersonal. Buscaré, para ello, estimular en mis alumnos la investigación y la exploración como vía personal de adquisición de conocimientos y actitudes vitales.

Aprender a convivir:

Me manifiesto a favor de otorgar al diálogo un papel central en el modelo de relación personal en general y educativa en particular. Desde esta actitud intentaré presentar al otro como alguien digno de ser apreciado y como alguien que me complementa y me enriquece desde nuestras diferencias.

Buscaré y promoveré el establecimiento, consensuado, de unas normas de convivencia claras y fácilmente evaluables que nos ayuden a buscar la solución pacífica y dialogada a los posibles conflictos que puedan surgir entre alumnos y entre éstos y profesores.

Y de una manera especial insistiré en trabajar para que el reconocimiento y expresión de las emociones tengan un papel importante en el grupo de tutoría, dando valor a las manifestaciones de cariño y afecto.

## **2.3 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO**

A lo largo de la historia de la educación siempre se han tenido en cuenta dos constantes a la hora de hablar de principios pedagógicos. Por un lado, la individualización, desarrollo de capacidades del sujeto, y, por otro la socialización que busca la integración en su grupos de referencia.

En nuestra legislación educativa se recoge con claridad en los preámbulos de las mismas. Por ejemplo, en la LOE (2006), se hace alusión a que de ella, la educación, depende el bienestar individual y el colectivo. En la LOMCE (2013), se concreta diciendo que de la educación depende el desarrollo personal y la integración social.

De la misma manera están presentes en declaraciones de organismos internacionales cuya preocupación sea la educación fundamentalmente la UNESCO.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en el año 2000 se nos hace la siguiente recomendación:

"Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad" (UNESCO, 2000:43).

Y en el documento de posición sobre la educación después de 2015 se sigue reafirmando:

"La UNESCO reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad es ayudar y

empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades. Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible" (UNESCO, 2014:3).

Dicho de otra manera "la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo... (debe salvaguardar y cultivar) el sentido de la relación con el otro, el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia" (Tourriñán López & Sáez Alonso, 2012:398).

Podemos pues avanzar reafirmando nuestra "convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades..." (Delors, 1996:13), y que ésta permitirá "...a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal" (Delors, 1996:18).

Valle López (2010) nos sitúa ante la realidad educativa europea de cara al nuevo plan de trabajo para la década 2010-2020 estableciendo un paralelismo con la victoria de Teseo ante el Minotauro ayudado por la confluencia de tres factores: "El primero de ellos una alianza, un pacto [...] nuestra cooperación en materia de educación debe ser más estable en el tiempo y más profunda en sus contenidos y alcance.[...] El segundo factor decisivo fue contar con un arma [...] No puede ser otra que la vuelta a elementos sustanciales de todo proceso educativo. Elementos como el esfuerzo, la capacidad o el mérito deben ser reivindicados con mayor fuerza en el contexto de nuestros sistemas de educación y formación. Por último, el tercer factor fue el más determinante.[...] Es (básica y fundamentalmente) provocar el desarrollo máximo e integral de la persona en su esencia como ser humano" (Valle López, 2010:19-20).

En este sentido resultan encomiables los sucesivos llamamientos que desde la Naciones Unidas se nos vienen haciendo encaminados a lograr una transformación real de

nuestro mundo poniendo todos los recursos que la educación nos brinda al servicio de tan noble tarea. En su informe *"El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta"* se recogen seis objetivos para un desarrollo sostenible: "Dignidad: acabar con la pobreza y luchar contra las desigualdades. Personas: garantizar una vida sana, el conocimiento y la inclusión de mujeres y niños. Prosperidad: desarrollar una economía sólida, inclusiva y transformadora. Planeta: proteger nuestros ecosistemas para todas las sociedades y para nuestros hijos. Justicia: promover sociedades seguras y pacíficas e instituciones sólidas. Asociación: catalizar la solidaridad mundial para el desarrollo sostenible" (Naciones Unidas, 2014).

Para seguir profundizando realizaremos una visión global acerca de los niveles, dimensiones, principios, fines y valores de la acción educativa y cómo contribuyen a enriquecer el papel del tutor de 1º de ESO como adulto de referencia. Al final del capítulo expondremos las implicaciones normativas.



### 2.3.1 NIVELES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Es evidente que toda conducta no lleva implícito el mismo grado de decisión y voluntariedad. Por ello diferenciamos, en la acción educativa, cinco niveles que se corresponden con otras tantas formas de acción (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:222).

NIVELES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	
<b>Espontáneo</b>	Muy común en la educación. Guiada por el sentido común, la experiencia, la tradición... Se transmite de forma no sistemática. En definitiva: se trata de un saber que se sostiene por tradición e inculcación de hábitos.
<b>Reflexivo</b>	Lo esencial es la dimensión reflexiva y crítica que se otorga a la práctica educativa. Se construye un cuerpo de leyes y de conocimientos de una forma inductiva.
<b>Tecnológico</b>	Se fundamenta en el conocimiento científico y sistemático. Tiene por meta la resolución de problemas prácticos.
<b>Comunicativo</b>	Se fundamenta en dos premisas: la educación es comunicación y la acción educativa tiende hacia el entendimiento y el acuerdo a través de la fuerza del diálogo.
<b>Moral</b>	Toda acción educativa debe fundamentarse en el respeto a la dignidad de cada persona por lo cual exige decisiones morales porque procura lo que le va a perfeccionar.

10. Niveles de la acción educativa. Elaboración propia a partir de García Areito et al (2009).

Estoy convencido de que, como tutores de 1º de ESO, podemos pedirnos que en nuestra acción educativa y tutorial, como adultos de referencia, estén presentes la transmisión espontánea dirigida por el sentido común y la experiencia, la reflexión y el análisis crítico de su práctica educativa, el conocimiento sistemático de la acción tutorial y la resolución de problemas que surgen en su ejercicio, otorgar un papel central al diálogo como esencia del ser comunicativo y destilar un exquisito respeto a la dignidad de cada uno de sus alumnos.

### 2.3.2 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

La educación se dirige a la formación integral de la persona y habrá de tener en cuenta las dimensiones que le son inherentes: cognitiva, afectiva, social, moral (Aznar et al., 2010:41) física y psicológica (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:137). Todo ello sin perder de vista la consideración del ser humano como una unidad para lograr el pleno desarrollo equilibrado y armónico.

A continuación haremos una breve descripción de cada una de estas dimensiones. En el apartado referido a la adolescencia (2.4.4) profundizaremos sobre las características concretas en este periodo de tránsito en que se encuentran nuestros alumnos de 1º de ESO.

Física: Tomamos esta dimensión como punto de inicio, como el origen biológico de cualquier educando ya que su proceso madurativo será determinante para el desarrollo y evolución de las demás dimensiones.

En la educación habrá que tener en cuenta esta dimensión que nos aporta información sobre el desarrollo físico propio de cada etapa para saber atender a su desarrollo.

Nos encontramos en la pubertad, adolescencia temprana, en la que se suceden una serie de cambios que repercuten en su desarrollo integral: aceleración en el ritmo de crecimiento, aparición de los caracteres sexuales secundarios y maduración de los órganos sexuales (Mietzel 2005:415).

Psicológica: En esta dimensión podríamos incluir toda la conducta humana que podríamos concretar en la afectividad, la personalidad y la voluntad.

En esta edad se centra en la búsqueda de su identidad personal y la necesidad de autoafirmación al dar pasos desde la heteronomía de la etapa anterior hacia la autonomía.

Existe una gran preocupación por la propia autoestima que influirá notablemente en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales y en la salud mental (Coleman & Hendry, 2003:79).

Cognitiva: Fundamentada en las operaciones y los procesos mentales que conducen a la adquisición de conocimientos. Gracias a ella "construimos la realidad y nos apropiamos de

significados compartidos" (Colom & Núñez, 2001:293). Presta atención a los procesos básicos como la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento.

En este momento concreto se produce un cambio hacia un pensamiento más abstracto en el que necesitan de un acompañamiento real. Será importante educar hacia un pensamiento crítico más que hacia la mera evaluación de conductas. Dicho de otra forma, quizá habría que pensar críticamente sobre la evaluación de conductas. Habrá que reconocer como normal el egocentrismo en este momento y ponerlo en perspectiva (Coleman & Hendry, 2003:57).

Afectiva: Los aspectos de carácter emocional ejercen una influencia decisiva en la experiencia personal. Son importantes a este respecto las expectativas, percepciones, valoraciones de uno mismo, de los demás y las propias situaciones de interacción que ejercen una influencia decisiva, así como las manifestaciones de los sentimientos.

Dicho de otro modo, será preciso tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, desarrollar las habilidades socioemocionales y la búsqueda del bienestar personal (Bisquerra, 2003:30-31).

Será vital, en el proceso educativo, la actuación coordinada de todos (alumnos, profesores, tutores, familia...) ya que el crecimiento emocional se aprende a construir en la interacción a través de la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones...Todo para lograr el desarrollo de la autoestima (Bisquerra 2003:31) en un momento concreto en el que la inestabilidad emocional es patente.

Esta variable cumple dos funciones, la informativa y la motivacional que dispone para la acción (Aznar et al., 2010:45).

Social: La persona necesita un contexto social para desarrollarse. Es un producto social que se origina en la interacción y culminará con un estado de madurez en las relaciones humanas.

Como formas de desarrollo de esta dimensión podemos contemplar las conductas de apego, la imitación, el lenguaje y las habilidades sociales.

Será importante, de cara a la acción educativa, tener en cuenta los siguientes aspectos (Aznar et al., 2010:50):

- El proceso de identificación. El sujeto va construyendo el "sí mismo" en el "otro" y a través del "otro".
- La configuración del autoconcepto.
- Definición de situaciones de interacción educativa bilaterales (profesor/alumnos y alumnos/alumnos).
- Incorporación de las prácticas sociales en la prácticas educativas.

**Moral:** El desarrollo moral supone un proceso de madurez, que se mueve entre dos polos: el heterónomo y el autónomo, en el que se alcanzan cotas más altas de autonomía y de compromiso personal hacia los valores morales (Sarramona, 2000:118).

Este proceso no es espontáneo y está ligado a las experiencias sociales vividas, por lo tanto también a la educación.

Es importante resaltar que "toda acción educativa conlleva una orientación moral" (Gil Cantero, 2008:28). Ya que la educación pierde peso en la medida que vaciamos del necesario alcance moral a los actos humanos.

Según Coleman y Hendry (2003) de las diferentes teorías para explicar el desarrollo de la moralidad, sería el enfoque "cognitivo-evolutivo" de Piaget y Kohlberg el más oportuno en el caso de los adolescentes (Coleman & Hendry, 2003:53).

En la siguiente tabla se recogen los estadios en el desarrollo del razonamiento moral según Kohlberg (1992) atendiendo a la base del valor moral y a sus etapas.

<b>ESTADIOS EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL KOLHBERG</b>				
<b>Niveles</b>	<b>Bases de juicio</b>	<b>Etapas</b>		
<b>Nivel I: preconvencional</b>	El valor moral reside en acontecimientos externos, malos actos o necesidades.	1	Heteronomía:	obediencia por temor al castigo.
		2	Individualismo:	moral de reciprocidad.
<b>Nivel II: convencional</b>	El valor moral reside en interpretar roles correctos y en mantener las expectativas de los otros.	3	Mutualidad:	conformación a las expectativas ajenas.
		4	Ley y orden:	respeto a la autoridad social.
<b>Nivel III: postconvencional</b>	El valor moral reside en la conformidad del yo con estándares compartidos.	5	Utilidad:	valoración de las reglas aceptadas por todos.
		6	Autonomía:	principios éticos universales.

11. Estadios del desarrollo moral. Elaboración propia a partir de Kohlberg (1992).

En cuanto a los tres niveles podemos hacer constar, siguiendo a (Kolhberg, 1992:187) que en el primer nivel o preconventional se encontrarían la mayoría de los niños menores de 9 años y algunos adolescentes. En el segundo nivel o convencional se situarían la mayoría de los adolescentes y adultos. Por último, en el tercer nivel o postconvencional sólo encontraríamos a una minoría de adultos.

En cuanto al momento que nos ocupa, la adolescencia, es importante reseñar cómo el adolescente "tiende a rechazar el miedo como base para la conformidad" (Kolhberg, 1992:99) y de esta forma abandona el nivel preconventional. Y se adentraría en el estadio 3 en el que se define como "alguien que trata de ser una buena persona" (Kolhberg, 1992:132) ante uno mismo y los demás. Hacer lo correcto significaría cumplir con las expectativas de las personas cercanas.

### 2.3.3 PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Toda acción educativa se desarrolla con base en unos principios que la dirigen, la regulan, hacen que tenga sentido y coherencia. Dichos principios guardan relación con los rasgos característicos de todo ser humano que según García Aretio et al. (2009) serían la singularidad, la apertura, la autonomía y la unidad.

RASGOS DE LA PERSONA	PRINCIPIOS EDUCATIVOS
Singularidad	Individualización
	Creatividad
Apertura	Socialización
	Comunicación
	Participación
Autonomía	Autonomía
	Actividad
Unidad	Integridad

12. Principios educativos. García Aretio et al. (2009:46).

García Aretio et al. (2009) señalan las características de algunos de estos principios.

Individualización. Partiendo de la constatación de nuestras diferencias fisiológicas y psicológicas constatamos también las diferencias en los ritmos y capacidades de aprendizaje. Tiene que ver con el rasgo de la singularidad por el que cada persona es única e irrepetible.

Estas diferencias han de ser tenidas en cuenta en la educación ya que el sujeto de la misma es el individuo concreto. La atención individualizada atenderá a capacidades, intereses, motivaciones, experiencias para adaptar objetivos, contenidos, actividades, etc. En este principio se basa la atención a la diversidad.

Socialización. El ser humano es un ser social por naturaleza. Necesita de los otros para crecer como persona, desarrollarse en toda su integridad y participar en el desarrollo de la sociedad.

Vivimos en un contexto social concreto por lo que la perspectiva cultural se convierte en un factor a tener en cuenta en el proceso educativo.

La educación ha de tender a la plena autorrealización del ser humano y su inserción activa en la sociedad. La escuela, institución social, fomentará hábitos positivos de convivencia para contribuir a la formación de las actitudes sociales. Tendremos en cuenta la cooperación en trabajos escolares, la realización de trabajos en equipo, la participación en la

organización y el desarrollo de las actividades, la potenciación de la comunicación horizontal entre alumnos, entre alumnos y profesores. etc.

Autonomía. La capacidad de tomar decisiones por sí mismo, de autogobernarse, de dirigirse a sí misma, es un factor clave del proceso de maduración.

La educación debe tener como fin central conseguir la autonomía de la persona educada, ser dueño de sí mismo. Por lo que enseñar a aceptar, a elegir, a decidir y a tener iniciativa se convierten en objetivos importantes para su logro.

El educador sabrá armonizar con equilibrio el binomio autoridad/libertad de acuerdo a la madurez del educado para conducir a éste a ser capaz de plantear su propio proyecto de vida. Siguiendo a Gil Cantero *"hay que ayudar al alumno a reparar en que el derecho a ser hombre consiste, por un lado, en el derecho a desarrollar libremente nuestro proyecto personal de vida sin que nadie pueda realizarlo por nosotros y, por otro, el deber de caracterizar humanamente ese proyecto sin que nadie pueda humanizarlo por nosotros"* (Gil Cantero, 2008:42; cursiva en el original).

Actividad. La facultad de obrar está a la base de la autonomía. En el campo de la educación buscamos el "aprender haciendo", es decir, que esta actividad sea formativa y tenga una finalidad en la consecución de un valor, una competencia o un conocimiento concreto.

La educación debe fomentar un alumnado activo, reflexivo y participativo. La participación del educado en el proceso educativo aumenta la motivación y el rendimiento. De esta forma el aprendizaje será más efectivo y duradero. Y podremos emular a Zenón en *"Opus nigrum"* que "no se cansaba de sopesar y estudiar con curiosidad las piedras, cuyos contornos pulidos o rugosos, y cuyos tonos de herrumbre o de moho nos cuentan una historia..." (Yurcenar, 1982:45).

Creatividad. La creatividad constituye una dimensión fundamental de la actividad humana. Para dar respuesta a un mundo en vertiginosa evolución debemos ser imaginativos, innovadores y buscar nuevas soluciones.

Desde la educación debemos potenciar el desarrollo del talento creativo, no solo dirigido a las grandes creaciones sino, también, a procurar una visión personal de la vida, evitando aprendizajes repetitivos. Ya nos lo dice Platón. "Porque un espíritu libre no debe

aprender nada como esclavo. Las lecciones que se hacen entrar por fuerza en el alma, no tienen en ella ninguna fijeza" (Platón, 1984:303).

Para que seamos capaces de recrear y enriquecer para aprender de forma significativa, Gardner (1995) nos presenta "una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición" y se concreta en su "teoría de las inteligencias múltiples" (Gardner, 1995:24). De esta forma nos propone que seamos profesores, tutores hábiles. "Un profesor hábil es una persona que puede abrir muchas ventanas distintas al mismo concepto" (Gardner, 1995:217).

<b>LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</b>	
<b>Lingüística</b>	Sensibilidad hacia el lenguaje, el aprendizaje de idiomas y capacidad de emplearlo.
<b>Lógico-matemática</b>	Capacidad de análisis lógico, de operar matemáticamente y realizar investigaciones científicas.
<b>Musical</b>	Capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
<b>Corporal-cinestésica</b>	Capacidad de emplear el propio cuerpo para resolver problemas o crear productos.
<b>Espacial</b>	Capacidad de reconocer y manipular pautas en el espacio.
<b>Interpersonal</b>	Capacidad para trabajar eficazmente con los otros, dado que existe una capacidad para entender las intenciones, las motivaciones y deseos de los demás.
<b>Intrapersonal</b>	Capacidad de autocomprensión (deseos, miedos, capacidades) para la regulación de la propia vida.
<b>Existencial</b>	Capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas existenciales de la condición humana y del cosmos.
<b>Naturalista</b>	Capacidad para reconocer y clasificar las especies y categorizar organismos nuevos.

13. Las inteligencias múltiples. Elaboración propia a partir de Gardner (2001).

Desde el campo de la filosofía de la educación podemos afirmar en palabras de Gil Cantero: "el educador comprometido realmente con el desarrollo de sus alumnos es un profesional cuya máxima preocupación estriba en ir acercando a sus alumnos, según criterios fundamentados de carácter didáctico y psicológico, a la vivencia de experiencias del disenso ante lo convencionalmente admitido" (Gil Cantero, 2001:65).

Concluimos con una idea del mismo autor : "se trata sobre todo de incentivar en los alumnos y alumnas otras posibilidades de *poder ser*". Y "mostrar al alumno su yo aún no realizado" (Gil Cantero, 2001:66), lo que implica un horizonte de amplias posibilidades humanizadoras.



Participación. Bárcena Orbe (1997) nos introduce etimológicamente el término al señalar que "deriva del vocablo latino 'participare', que proviene de la composición de pars, partis y capere (=tomar). Participar, pues, es tomar parte de, o tomar parte en algo, compartir algo entre dos o más seres o personas" (Bárcena Orbe, 1997:438). Implica colaboración y cooperación para logros comunes.

Es principio educativo porque, más allá de cuestiones técnicas, supone una forma de ser persona. La participación exige que se garantice la libertad, la autonomía y la igualdad propias de modelos democráticos.

En el contexto propiamente didáctico Bárcena Orbe nos señala que por "participación se entiende específicamente la acción educativa y pedagógica que postula el concurso, la acción y la adhesión del alumnado en el proceso de su enseñanza y de su formación" (Bárcena Orbe, 1997:439).

Comunicación. Este principio está a la base de todos los anteriores. Es a través del diálogo como se hace realidad la mutua interacción, también la educativa. Diálogo abierto opuesto a la manipulación del otro (Sarramona, 2000:19).

La comunicación requiere la relación entre iguales, la construcción de procesos de confianza activa, libre de poder arbitrario, coerción o violencia (Giddens, 2000:75).

La acción educativa funciona como un sistema de comunicación bidireccional en el que se producen intercambios de significados a través del lenguaje.

La educación debe tener en cuenta el modelo y los tipos de interacción tanto en el diseño educativo como en la forma concreta en el aula (Aznar et al., 2010:30).

Y debemos hacernos eco de la recomendación del informe Delors dirigida a la comunicación universal:

"La educación tiene indudablemente una función importante que desempeñar si se desea controlar el auge de las redes entrecruzadas de comunicación que poniendo al mundo a la escucha de sí mismo, hacen que verdaderamente todos seamos vecinos" (Delors, 1996:44).

Integridad. Hace relación a un rasgo definitorio del ser humano cual es el de la unidad. Unidad biológica, psicológica, social y trascendente. Todos los demás principios contribuyen a conformar una persona única e irrepetible y a procurar su desarrollo integral.

Touriñán (2012) nos plantea que en la acción educativa se unen:

- La inteligencia: cognición y pensamiento.
- La afectividad y las emociones: afecto y sentimientos.
- La volición: autodeterminación.
- La operación y proyección: agente actor y autor.
- La corporeidad: sensibilidad y vitalidad.
- Variables contextuales.

Todo ello nos lleva a una educación integral, entendida como desarrollo dimensional de cada educando, y personal, entendida como ayuda al educando para que invente modos "originales-singulares" de realización (Touriñán López & Sáez Alonso, 2012:403).

### **2.3.4 FINES EDUCATIVOS Y VALORES**

Siempre que hablamos de valores lo hacemos con la vista puesta en el establecimiento de intervenciones racionales que derivarán posteriormente en acciones operativas, posibles y dirigidas. De ahí la importancia de los valores en lo referente al establecimiento de las finalidades educativas.

Y esto nos conduce a plantear propuestas encaminadas a descubrir las cosas y las circunstancias en las que el sujeto se encuentra y a tender hacia su mejora desde las prácticas educativas (Colom Cañellas & Núñez Cubero, 2001:87).

El marco de referencia debe desarrollarse en una triple dirección (Colom Cañellas & Núñez Cubero, 2001:92):

- 1.- Establecimiento de un marco axiológico. Éste determina unos valores prioritarios que se plasman en finalidades educativas.
- 2.- Cuadro ético de intervención que implica un encuadre moral.
- 3.- Diversificar en un plan de acción que tienda a una educación para el desarrollo.

Y todo ello enmarcado en aquello que es objeto de este tesis: el papel del tutor, adulto de referencia, como educador en valores en 1º de la ESO.

#### **FINES EDUCATIVOS**

El problema del fin afecta a las cuestiones más profundas de la educación, de la vida, de la existencia y su sentido.

Nos dice la RAE que el fin es el objeto o motivo con el que se ejecuta algo. Los clásicos nos dicen que es aquello que nos mueve a obrar.

García Aretio (2009) nos descubre cuatro indicadores de los fines educativos que hacen relación a la idea que se tenga del mundo, a una escala de valores, a un entorno social determinado y al mundo cambiante en el que nos desenvolvemos.

<b>FINES EDUCATIVOS: INDICADORES CLAVES</b>	
<b>Antropología</b>	En el orden ideológico los fines estarán determinados por la idea que se tenga del mundo y del ser humano.
<b>Axiología</b>	Los fines estarán basados en una escala de valores aceptada
<b>Sociedad</b>	Los fines educativos servirán para consolidar cada sociedad concreta y desarrollar todas sus posibilidades.
<b>Condicionabilidad</b>	Los fines educativos y su relativización están relacionados con la aceleración de los cambios que se viven en el entorno social: globalización, multiculturalismo...

14. Fines educativos: indicadores claves. Elaboración propia a partir de García Aretio (2009).

### VALORES.

Y ante la pregunta de qué es un valor nos encontramos con la definición comprensiva de las diferentes escuelas (subjetivistas, sociológicas, idealistas y realistas) que nos propone Marín Ibáñez (1997:567): "Valor es la dignidad de lo real o ideal que responde a nuestras necesidades y suscita nuestras estimaciones y juicios de valor".

<b>DIMENSIÓN HUMANA</b>	<b>VALORES</b>	<b>DESCRIPTORES</b>
De supervivencia	Técnicos	Economía de medios Eficacia en el trabajo Perfeccionamiento de destrezas
	Vitales	Respeto a la vida Desarrollo de facultades físicas Equilibrio psicofísico
Cultural	Estéticos	Contemplación de la naturaleza Goce ante las creaciones humanas Búsqueda de la perfección en la obra
	Intelectuales	Compromiso con la verdad Sentido crítico Desarrollo destrezas intelectuales
	Éticos	Individual Sentido del deber Conquista de la libertad
		Social Diálogo Respeto Amistad Generosidad Justicia
Trascendental	Cosmovisión	Integración unitaria del contorno Coherencia de vida Flexibilidad
	Religión	Sentido de la vida

15. Clasificación de valores. Elaboración propia a partir de García Aretio et al. (2009).

La propuesta de valores, tal y como queda reflejada en la anterior tabla, es variada y múltiple y está basada en las dimensiones básicas de todo ser humano (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:204).

Los valores participan de dos propiedades. A saber, la polaridad (a todo valor le corresponde su contravalor) y la jerarquía (existe un orden entre los valores, hay valores superiores a otros que se concretan en la escala de valores). Los valores serían el motor dinamizador y orientador de comportamientos y conductas.

Por lo tanto es cualidad consustancial, como ya hemos dicho, la jerarquización de los mismos. Es importante que nos planteemos, desde la educación, que cada persona, con la ayuda necesaria, sea capaz por sí misma de establecer su propia jerarquía.

Si la educación contribuye al desarrollo de las capacidades del individuo, la educación implica necesariamente la transmisión de valores ya que éstos aportan perfección (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:199). En este punto me parece pertinente traer a colación el siguiente mensaje de Delors acerca del ideal de valores que tiene nuestro mundo y el papel central que juega la educación en su promoción.

"Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! la supervivencia de la humanidad -la Comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello" (Delors, 1996:9).

#### ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

A la pregunta de qué es educar en valores Martínez y Bujons (2001:87) responden:

"[...] es sobre todo crear condiciones para que las personas sean capaces de apreciar los valores. Educar en valores no es enseñar valores. Educar en valores es sobre todo cultivar todo aquello que hace posible que los valores en los que seguro todos coincidimos: solidaridad, justicia, libertad, honestidad, etc., están guiados por el valor de la dignidad"

Crear las condiciones, crear el clima adecuado que favorezca el cultivo de los valores, la reflexión sobre ellos y la posterior adhesión a los mismos.

Los valores los conocemos a través de las vivencias y de la información.

La primera estrategia estriba en el ejemplo. La proximidad afectiva facilita la aceptación de la propuesta por parte del alumno. En este sentido es importante resaltar que el educador no debe caer en dos graves errores: el adoctrinamiento o la neutralidad imposible (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:209).

También el establecimiento de normas, el juego, las técnicas de dinámicas de grupos, etc., pueden ser estrategias adecuadas para la educación en valores.

Cualquiera de estas estrategias tienen que responder a una serie de condiciones que se recogen en la siguiente tabla (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:210).

<b>ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES: CONDICIONES</b>	
<b>Metodología</b>	Facilitadora de situaciones en las que el educando se enfrente a esos valores.
<b>Clima</b>	Abierto y dialogante. Favorece las experiencias y la reflexión sobre las mismas.
<b>Educador</b>	Es determinante el estilo y forma de ser del mismo.
<b>Participación</b>	Activa del alumnado para que se promueva la reflexión, la toma de decisiones, la responsabilidad, etc.

16. Estrategias para la educación en valores: condiciones. Elaboración propia a partir de García Areito et al. (2009).

Nuestro alumnado tiene necesidad de coherencia por parte de la comunidad educativa. Es imprescindible pues asumir objetivos concretos sobre ideales educativos basados en valores. De esta manera, además de enseñar, podremos educar. Podremos guiar en la construcción de su personalidad.

A modo de ejemplo, sirve de poco que nos planteemos unas Jornadas de Acogida en 1º de la ESO cuando el valor de la "acogida" no está encarnado en la vida del centro en su globalidad.

Por otro lado, ¿en cuántas ocasiones dedicamos tiempo a debatir y acordar estrategias parciales que, como mucho, llegan a parchear la vida de la comunidad educativa y no aportan soluciones globales?

Siguiendo a María Rúbies podemos afirmar que "es imposible educar sin principios educativos y sin valores"<sup>9</sup>

"La educación es un valor, enseña valores y desarrolla valores" (Tourrián López & Sáez Alonso, 2012:401). Y "desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación ya que se presupone un modelo concreto de persona. Es por ello que la educación en valores es una necesidad inexorable."

CARÁCTERES DE LA EDUCACIÓN	
<b>Carácter axiológico</b>	Nos orientamos y aprendemos a elegir valores que nos conducen hacia un mundo personal y social mejor, hacia la construcción de uno mismo y hacia el reconocimiento del otro en un entorno interactivo a través de los valores.
<b>Carácter patrimonial</b>	La elección del valor como parte integrante de nuestros objetivos, de nuestro proyecto de vida como construcción personal e integral.

17. La educación y los valores. Elaboración propia a partir de Tourrián y Sáez (2009).

Desde la legislación podemos acercarnos a un modelo de educación en valores.

En los fines educativos según la LOE (2006) y no derogados, ni modificados por la LOMCE (2013), se hacen las siguientes precisiones:

A la hora de explicitar los principios educativos en que se basa la ley, en su artículo 1.c se dice " La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación."

En cuanto a los fines de la educación, en su artículo 2.1.a) se recoge como primer fin "El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos".

Desde la educación primaria se "contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática" artº 17.

<sup>9</sup> Recogido de su intervención en el Plenario del Congreso de los Diputados el 11 de marzo de 1980 (Amorós Basté, 2004).

Después la educación secundaria obligatoria "contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática" artº 23.

Por lo que respecta a la educación en valores se trata de un proceso progresivo que se inicia desde "una aproximación afectiva y experimental a los valores" en la educación infantil y primaria, para llegar a "una opción personal", más reflexiva y crítica al final de la etapa obligatoria (García Lucini, 1993:23).

El siguiente cuadro podría servirnos de guía en este campo:

<b>DESARROLLO DE UN SISTEMA DE VALORES</b>		
<b>Educación primaria</b>	APRECIAR la importancia de los valores básicos para la vida y la convivencia.	Proceso de acercamiento afectivo y experimental.
	OBRAR de acuerdo a ellos.	Proceso de experimentación y de aplicación a la propia vida.
<b>Educación secundaria</b>	CONOCER creencias, actitudes y valores básicos.	Proceso de conocimiento objetivo y reflexivo.
	VALORAR críticamente.	Proceso de análisis crítico.
	ELEGIR las opciones que favorezcan su desarrollo integral.	Proceso de opción personal y libre elección.

18. Desarrollo de un sistema de valores. Elaboración propia a partir de García Lucini (1993).



### 2.3.5 ACTITUDES DEL EDUCADOR Y EDUCACIÓN EN VALORES

Para hacer realidad lo dicho anteriormente el educador tiene la misión de iniciar a los alumnos en valores, renunciando a la imposición pero aceptando la responsabilidad de influir. "Iniciar a nuestros alumnos en valores y contenidos que consideramos valiosos, sin imponerlos por la fuerza y respetando su libertad, nos lleva a ejercer nuestro deber de influencia" (Esteve Zarazaga, 2010:104).

Educación en valores es, en ocasiones, educación en los conflictos entre valores. Para ello es necesario conjugar dos principios: autonomía personal frente a la presión colectiva y actitud dialógica frente al individualismo.

En tales circunstancias el educador puede moverse entre dos posturas: la neutralidad y la beligerancia. Entonces ¿debemos actuar los profesores desde la neutralidad o más bien debemos ser beligerantes? Podemos apuntar que, además de la necesaria concreción conceptual, la respuesta más "sensata y posible es depende" (Trilla, 1995:94). Habrá ocasiones en las que la neutralidad será deseable y otras en las que la beligerancia estará plenamente justificada.

Neutralidad entendida como "aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás" (Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 1995:76).

Beligerancia entendida como "aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás" (Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 1995:77).

Sería interesante, para no caer en reduccionismos invalidantes, añadir algunas matizaciones:

- Al hablar de neutralidad y beligerancia no nos referimos a maneras de ser o de pensar sino a maneras de actuar en momentos determinados. Vendrían a ser procedimientos y estrategias, no atributos personales (Trilla, 1995:96).
- Neutralidad no es sinónimo de inactividad e inhibición. Se puede intervenir de forma activa pero omitiendo juicios de valor sobre los contenidos (Trilla, 1995:97).

- En buena lógica con lo anterior estos conceptos no se corresponden con el relativismo o absolutismo axiológico. Las concepciones morales son independientes de los procedimientos adoptados (Trilla, 1995:97).

Es el propio Trilla (1995) quién nos ofrece una clasificación pormenorizada de diversas formas de neutralidad y beligerancia en las que se desarrolla la actividad del educador en cuanto a la educación en valores.

<b>CLASES DE NEUTRALIDADES Y BELIGERANCIAS</b>		
<b>Neutralidad</b>	Interna	Ausencia de posición ante un tema.
	Externa	No influencia independientemente de la opción del educador.
	Pasiva	Se omite el debate sobre un tema controvertido.
	Activa	Se propicia el debate educativo sobre un tema renunciando a influenciar en el alumno.
<b>Beligerancia</b>	Positiva	Se defiende una opción determinada.
	Negativa	Se critican opciones contrarias a la propia.
	Explícita	El agente advierte de su posición partidista ante un tema.
	Encubierta	El agente oculta su posición partidista.
	Coactiva	Tanto extrínsecas como intrínsecas, que tienen que ver con procesos intimidatorios.
	Persuasiva	Racional: se recurre a razones y argumentos.
		Emotiva: se recurre a chantajes emocionales, ascendencia o simpatía.
	Excluyente	Se defiende la propia opción silenciando las demás.
	No excluyente	Se defiende la propia idea pero sin ocultar las contrarias.

19. Clases de neutralidades y beligerancias. Elaboración propia a partir de Trilla (1995).

De las distintas formas de neutralidad consideraremos legítimas para la educación la externa y la activa. Por lo tanto será ilícita la neutralidad interna. En cuanto a la pasiva, habría que explicitar su uso.

En cuanto a la beligerancia serán legítimas para la educación la explícita, la persuasiva racional, y la no excluyente. Serían rechazables y por lo tanto ilícitas desde el punto de vista pedagógico: la beligerancia encubierta o engañosa, las coactivas y la excluyente.

En cuanto a la positiva o negativa habría que explicitar su uso. Lo mismo podríamos decir de la beligerancia persuasiva de tipo emocional. Sería ilícita cuando se acude a los chantajes emocionales y lícita si aparecen los procesos de ascendencia o simpatía por ejemplo.

Como es lógico pensar estas actitudes de neutralidad y beligerancia no pueden estar al margen del tipo de valores que en cada momento estén en cuestión.

Nos será útil al respecto la siguiente clasificación de valores a partir de Buxarraís, Martínez, Puig, y Trilla (1995).

VALORES	REFERENCIAS
(A) Compartidos	Aceptados de forma general como deseables Conceptos generales como justicia, libertad... Grandes declaraciones de principios o derechos. Reglas de juego del sistema democrático.
No compartidos	
(B) Contradictorios con (A) Contravalores	En una sociedad democrática es un contravalor aquel que justifique el racismo.
(C) No contradictorios con (A)	Es legítima su asunción por personas o grupos sociales pero no su universalización. A la base de diferentes concepciones políticas, religiosas... Por ejemplo la castidad.

20. Clases de valores. Elaboración propia a partir de Buxarraís et al. (1995).

En consecuencia con lo anterior, los objetivos perseguidos en la educación en valores implicarían una determinada forma de proceder acerca de la neutralidad o beligerancia.

OBJETIVOS	ACTUACIÓN
Conocer y asumir los valores compartidos (A)	Beligerancia positiva
Conocer y rechazar los contravalores (B)	Beligerancia negativa
Conocer valores controvertidos (C) y optar con autonomía <sup>10</sup>	Neutralidad o beligerancia adecuada al fin: conocer y comprender la controversia y poder optar con autonomía.

21. Objetivos y formas de actuación en la educación en valores. Elaboración propia a partir de Buxarraís et al. (1995).

Resulta interesante traer a colación los estudios de García Gutiérrez (2013) por lo que suponen de nueva visión, desde las competencias éticas irrenunciables a la educación, acerca del uso y del sentido en el acceso a las nuevas tecnologías e internet. Defiende este autor que "la competencia digital (por ser una competencia educativa) no puede reducirse al ámbito instrumental, no es mero adiestramiento en dispositivos y programas con una orientación laboral (uso); también supone un núcleo ético que es necesario descifrar y asimilar (sentido) y que tiene que ver con el pleno desarrollo de la personalidad humana y su apertura a la totalidad de lo real" García Gutiérrez (2013:125).

<sup>10</sup> Para un estudio más exhaustivo acerca de los factores y criterios orientativos de actuación ante las cuestiones controvertidas ver (Buxarraís, Martínez, Puig, & Trilla, 1995: 89-96) y Trilla, J. (1992).

Según Burguet y Buxarrais (2012:222), citados por García Gutiérrez (2013:131), por competencia ética entendemos

“aquellas capacidades que la persona experimenta en situaciones reales donde se plantea un conflicto moral, para deliberar de forma justificada y actuar coherentemente, reconociendo en cada caso la globalidad de la situación y a todos los involucrados, a la vez que respetando la dignidad, la integridad y la individualidad de cada uno” su uso implicará “un análisis de la propia conducta, el interrogarse sobre las decisiones y actuaciones anteriores y trabajar sobre la propia persona, mediante la confrontación regular entre el origen y el sentido de las decisiones o actuaciones y los valores implícitos.”

Por lo que será bueno concluir con García Gutiérrez (2013:134) que “lo importante de la 'lógica del sentido' es que nos permite distinguir entre objetos y sujetos, [...] entre programas y personas, entre medios y fines educativos. Nos ayuda a comprender que las personas tienen valor en sí mismas y merecen respeto allá dónde habiten (espacios físicos o virtuales). Nos ayuda a promover e identificar horizontes de plenitud humana a través de la tecnología [...]. A reflexionar críticamente desde una perspectiva humanista sobre los valores que promueven las tecnologías.”

Podemos concretar lo anterior en relación al papel del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO destacando algún aspecto en concreto referido a los cinco apartados anteriormente citados.

En cuanto a los niveles de la acción educativa:

Reitero mi convencimiento personal de que, como tutores de 1º de ESO, podemos pedirnos que en nuestra acción educativa y tutorial, como adultos de referencia, estén presentes la espontaneidad que se pone de manifiesto en el currículum oculto que subyace en la relación de tutoría, un conocimiento sistemático de la acción tutorial a desarrollar con nuestros alumnos de 1º de ESO, desde el que pueda surgir la necesaria reflexión y análisis crítico de la misma, el diálogo al que otorgaremos un papel central como puente de entendimiento y acuerdo para que, desde el respeto a la dignidad del alumno, podamos desarrollar nuestras habilidades en la resolución de conflictos que puedan manifestarse en el ejercicio de nuestra función tutorial.

En cuanto a las dimensiones de la educación:

Manifiesto la importancia que otorgo, en este momento tan importante por el que pasan nuestros alumnos de 1º de ESO, al facilitar los procesos de reconocimiento y expresión de las propias emociones teniendo presente los riesgos y conflictos que puedan derivar en comportamientos destructivos. De esta forma podremos fomentar un crecimiento emocional equilibrado desde la interacción de todos los que tengamos alguna responsabilidad en él: el propio alumno, su familia, tutor, resto de profesores y comunidad educativa.

Tendré que esforzarme por estimular la formación de su autoconcepto y que nuestros alumnos puedan ir dando pasos desde la heteronomía de la etapa anterior hacia la autonomía como ideal. Es decir, a caballo entre la pertenencia y la identidad teniendo especial cuidado con las manifestaciones de contradependencia, máxime si la etapa de dependencia anterior no fue satisfactoria y nuestros alumnos están cargados de inseguridad.

Considero importante para mi papel como tutor, adulto de referencia, en 1º de ESO contribuir a la reducción del binomio impulsividad-reflexividad buscando alumnos cada vez menos impulsivos y más reflexivos. También valoro el tiempo que seamos capaces de dedicar para facilitar la adquisición de habilidades sociales que les permitan una exitosa inserción en el contexto social

En cuanto a los principios educativos:

- Favorecer la atención individualizada de nuestros alumnos que presentan rasgos de diversidad que hay que contemplar.
- Formación de actitudes sociales en la convivencia, favorecer la adquisición de habilidades sociales que permitan una relación positiva y la creación de un clima acogedor. Todo ello teniendo como base una actitud de diálogo constructivo.
- Fomentar la autonomía para poder elegir, decidir y responsabilizarse de sus decisiones.
- Promover las conductas activas y participativas evitando convertir a nuestros alumnos en receptores pasivos y repetitivos.
- Fomentar la visión personal creativa, de la mano de las inteligencias múltiples, evitando de este modo caer en los planteamientos únicos que limitan y coartan.

- Cuidar la comunicación como base de la interacción educativa y ser elemento dinamizador de la misma a todos los niveles, entre alumnos, alumnos y profesores, alumnos de la tutoría y tutor, tutor y resto del equipo docente, con las familias, con el resto del claustro de profesores.

Por último, en lo referido a los valores, las estrategias y las actitudes señalaría lo siguiente:

En primer lugar, y atendiendo al campo de las estrategias destacaría como fundamental el principio de coherencia de toda la comunidad educativa para educar en valores. En este sentido sería fundamental la elaboración de un plan global de actuación que nos implique a todos, incluido en la PGA para dotar a esos documentos preceptivos de vida real al margen de lo meramente burocrático. Y dando un paso más en la concreción tendrían que realizarse unas Jornadas de Acogida para las familias y los alumnos de 1º de ESO en las que, entre otras actividades, se planteara la elaboración de unas normas de funcionamiento "Nuestras reglas de juego" de forma participativa, con una metodología atractiva al alumnado, que fueran concretas y susceptibles de ser evaluadas en diferentes momentos a lo largo del curso.

En segundo lugar, y relacionado con el campo de las actitudes, sin ningún tipo de dudas aparece la ejemplaridad de la persona del tutor como eje central. El tutor en 1º de la ESO será adulto de referencia desde una proximidad afectiva voluntariamente aceptada. Yo incluso diría, debido a mi experiencia, que querida. Esto se concretaría en una doble dirección: por un lado, como ya ha quedado explicitado con anterioridad, voluntariedad en el cargo de tutor para 1º de ESO. Por otro lado voluntariedad al llevar a cabo un estilo "ejemplar" de actuación con sus alumnos poniendo en juego una actitud dialógica y conjugando con honestidad y sin traumas la neutralidad y la beligerancia del modo que nos presentan Buxarrais et al. (1995).

## 2.4 AGENTES DE LA EDUCACIÓN. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO

### 2.4.1 AGENTE EDUCATIVO: INTRODUCCIÓN

Comenzaremos este apartado situándonos ante lo que podemos denominar como agente educativo de la mano de Gil Cantero (1997). A continuación analizaremos algunas reflexiones acerca del papel que tiene la familia como agente educativo primario y de una importancia vital en la construcción del proyecto ético de felicidad. Después profundizaremos sobre las cualidades y características que los profesionales de la educación como agentes educativos deben poseer, así como de sus áreas de formación y las funciones a desarrollar, siempre centrados en la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO. Dedicaremos el último apartado a nuestro alumnado de 1º de ESO que se adentra en la adolescencia y nos detendremos en el análisis de sus rasgos más característicos y las posibles implicaciones educativas que generan.

Si nos preguntamos quién o qué sería un agente educativo Gil Cantero nos responde: "En un sentido muy amplio, abstracto y general puede entenderse cualquier instancia personal o material susceptible de promover efectos educativos" (Gil Cantero, 1997:33).

Lo podría ser "cualquier cosa o persona... que al entrar en contacto con un sujeto o grupo de sujetos se produzcan en éstos un cambio, una modificación, un nuevo aprendizaje que no tenga su origen en factores biológicos de maduración" (Gil Cantero, 1997:34).

Abarcaría sintéticamente el análisis conceptual de las características comunes que permiten constituirse en agente educativo. Dichos factores serían los siguientes.

<b>AGENTE EDUCATIVO: FACTORES QUE LO CARACTERIZAN</b>	
<b>Concepto de educación</b>	Diferenciando entre concepto restringido (familia, profesorado) o amplio (interacción del individuo y cualquier medio)
<b>Vinculación entre acciones y efectos</b>	Vinculación aceptada entre acciones elicitoras y efectos logrados a través de la intencionalidad educativa.
<b>Asunción de la responsabilidad</b>	Posibilidad que tenga, el agente educativo, de asumir libremente el ejercicio de su responsabilidad para provocar efectos educativos en los otros.

22. Agente educativo: factores. Elaboración propia a partir de Gil Cantero (1997).

Rescatar, pues, nuestro papel como persona que tiene la responsabilidad de educar (como profesional, el profesorado; por deber moral y social, familia...). Como personas en continuo proceso de formación, "el educador sigue educándose mientras educa a los demás" (Sarramona, 2000:83), puesto que la educación es un proceso que dura toda la vida de la persona.

Hay que luchar en el entorno educativo: alumnado, familias y profesorado "contra el pensamiento mágico...que nos hace prisioneros de un presente perpetuo" para llegar a situarnos en "el presente de indicativo" (Pennac, 2008:145).

En otras palabras, tenemos que hacer un esfuerzo para huir de todo tipo de excusas que nos llevan, inevitablemente, a pensar que no se puede hacer nada. Excusas que nos sitúan en el sempiterno lamento por ser el eslabón más desfavorecido y desprestigiado del sistema educativo. Excusas que nos llevan a dejar pasar el tiempo (que, como todos sabemos, nada arregla y todo empeora). Excusas, en definitiva, que sólo nos mueven a buscar culpables en todos los estamentos de la comunidad educativa.

Esta reflexión es vigente no sólo para los maestros y profesores. Participan de ella también las familias y nuestros alumnos. En definitiva: todos los sectores de la comunidad educativa.

Cuántos profesores se quejan a menudo de la mala educación de los niños, de las familias desestructuradas, de los daños culturales a causa del paro y la exclusión social, de la pérdida de valores cívicos, de la violencia, de las disparidades lingüísticas, de la influencia de los móviles, internet y televisión. Muchas veces buscamos culpables en las etapas anteriores del sistema educativo. Pero también se buscan en las familias, en las rivalidades entre corrientes pedagógicas, en los sindicatos y su adormecimiento en la defensa de las reivindicaciones del profesorado, en las autoridades educativas en general con su política de recortes y abandono de la educación pública y en la inspección educativa en particular. En el elevado número de alumnos por aula, en la composición de los grupos, en la falta de personal de profesores de apoyo a compensatoria, de pedagogía terapéutica, en la supresión de las aulas de enlace....

Qué decir de las familias, que en muchos casos están desesperadas, enfrentadas al profesorado, a una sociedad que se desmorona, a la propia institución familiar que hace



aguas, a sus hijos. Familias que van aparcando la problemática educativa de año en año y sólo se toma en consideración en momentos de ruptura o cambio. Familias que dan explicación a todo y no encuentran solución para nada. Familias incapaces de salir de su día a día para repensar su dinámica familiar y la atención a sus hijos. Familias desestructuradas en las que falta uno de los dos, o los dos progenitores. Familias, en fin, con una situación laboral que lleva a los dos a abandonar el hogar para buscar el sustento provocando que los hijos, nuestros alumnos, se vivan en soledad y sin referentes.

¿Y nuestros alumnos? Ellos también tienen claros sus culpables: tal o cual compañero, los profesores que son todos odiosos, sus propios padres que no les comprenden, las muchas horas de clase en el instituto, el poco tiempo de recreo, lo que tienen que aprender que no les sirve para nada, etc.

Y esto contrastado desde las múltiples reuniones con compañeros, entrevistas particulares con las familias de mis alumnos, incontables encuentros con mis alumnos tanto en clase como en pasillos, patios de recreo, salidas extraescolares...

Esto nos debe llevar con urgencia y exigencia a dismantelar ese pensamiento mágico. Analizar y buscar convicciones claras que nos hagan reconocernos como artífices de futuro.

Me gustaría hacer siquiera una mención al papel del Estado como agente educativo ya que, debido a la dimensión social de las personas, el estado tiene su responsabilidad en este campo. Responsabilidad que debiera “estar inspirada por el respeto a los Derechos Humanos, la promoción del bien común y el [...] principio de subsidiariedad” (García Amilburu, 2007:52).

Y, como nos dice Touriñán (2010:33) "está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución".

El como el Estado garantice este derecho y como se establezcan los límites entre lo que se considera un servicio público y el menoscabo del derecho individual a elegir la concreción de esos valores es una cuestión que suscita un interesante debate que nos alejaría del objetivo de esta tesis doctoral.

## 2.4.2 LA FAMILIA

De cara a las familias animar para que no vean la educación "como una tarea reservada a los especialistas" y no se conviertan únicamente en "proveedores de los medios económicos" y no deleguen su misión en otras instituciones como la escuela, el gobierno o la sociedad (Gil Cantero, 1997:36).

Es incuestionable la importancia de los padres como agentes educativos ya que dicha responsabilidad "les compete de manera primaria, natural y compartida. Esto significa que el derecho y el correspondiente deber de los padres a la educación de sus hijos se fundamenta en el hecho mismo de su paternidad y maternidad, sin que sea necesario añadir ningún otro título para poder reclamarlo y ejercerlo" (García Amilburu, 2007:50).

En palabras de Touriñán (2010:14) "la familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana" que, desde la urdimbre afectiva y el diálogo, contribuirán al paulatino desarrollo "intelectual, moral y social" fundamental para su construcción personal.

Al considerar a la familia desde esta perspectiva estamos poniendo de relieve aquellas condiciones que la señalan "como agente educativo de sus hijos" (Fontana Abad, Gil Cantero, & Rejero García, 2013:118).

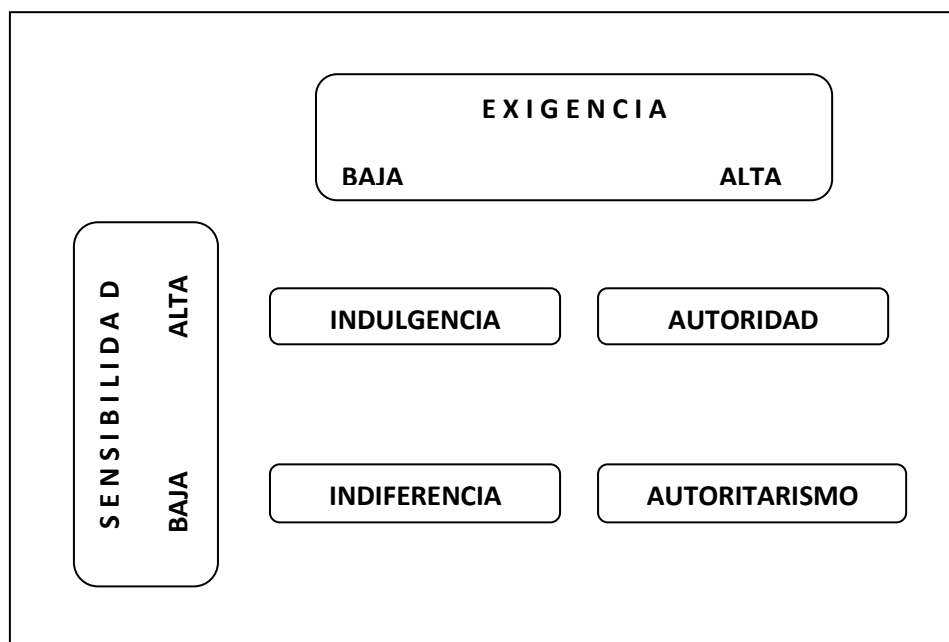
Estos autores argumentan "la necesidad de una normatividad pedagógica" y proponen que se verá enriquecida "cuando los padres defienden una idea, vivencia y ejemplaridad clara sobre el esfuerzo que supone buscar y mantenerse en proyectos éticos de felicidad" (Fontana Abad, Gil Cantero, & Rejero García, 2013:120).

<b>ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA LOS PADRES EN LA ESFERA FAMILIAR</b>	
<b>Incondicionalidad</b>	La incondicionalidad debe partir de la acogida del hijo en su individualidad y subjetividad más allá de cualquier deseo inicial.
<b>Responsabilidad y altruismo</b>	Las necesidades de los hijos se deben situar por encima de las suyas por responsabilidad subsidiaria de sus acciones y de su futuro.
<b>Ética de vida familiar</b>	Conciencia responsable desde una perspectiva ética dirigida a establecer una jerarquía de valores que estimule un proyecto de felicidad personal y comunitario.
<b>Cotidianidad y concreción</b>	Cuanto más definidos se encuentren los valores tanto más podrán ser llevados a la práctica en el entorno familiar.
<b>Marco valorativo</b>	Se debe proponer una relación valorativa con el mundo para favorecer el desarrollo integral de los hijos.
<b>Unidad de significado en la realidad</b>	La mejor garantía de una autonomía real es la formación previa del hijo en la seguridad afectiva y racional que proporciona afirmar un sentido valorativo de la realidad desde la vida familiar.
<b>23. Orientaciones educativas para los padres en la esfera familiar. Elaboración propia a partir de Fontana, Gil y Reyero (2013).</b>	

Todo un programa educativo a desarrollar por la familia que, partiendo de una acogida incondicional del hijo, coloca sus necesidades por encima de las propias. De esa forma planea un proyecto ético encaminado hacia la felicidad vivida desde la práctica cotidiana y concreta del amor que ayudará a los hijos a situarse en el mundo real y lograr su propio proyecto de realización personal. Cualquier dejación al poner en práctica estas orientaciones derivará en una pérdida del potencial educativo y de referencia en los valores que tiene la familia y, por lo tanto, en una mayor dificultad para los hijos de situarse en unidad y plenitud ante la vida.

Quiero hacer notar lo que en palabras de Savater (1998) sería "el eclipse de la familia" propiciado principalmente por la falta de adultos de referencia que se concreta en una crisis de autoridad en muchas familias. No me resisto a traer a colación las propias palabras de Savater haciendo referencia a este tema: " [...] para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto" (Savater, 1999:62). No es raro encontrarnos en nuestras entrevistas con las familias de alumnos de 1º de ESO, con padres y madres que abiertamente reconocen que no saben qué hacer con sus hijos, que no pueden con ellos, que son incapaces de poner normas y que éstas se cumplan... Quizá porque se ha producido una pérdida casi total del principio de realidad que implica un esfuerzo, una constancia y una disciplina para que se concreten los logros o, tal vez, porque nunca estuvieron claras ningunas de las orientaciones anteriores.

En la concreción de las diferentes formas de hacer educativas por parte de las familias traemos a colación, la aportación de Maccoby y Martin (1983) que a su vez es reformulación de los trabajos de Baumrind (1977)<sup>11</sup> citada por Coleman y Hendry (2003) acerca de los estilos educativos de los padres a partir de dos variables como son la sensibilidad y la exigencia que viene reflejada en la siguiente ilustración.



1. Estilos educativos parentales. Elaboración propia a partir de Torío et al. (2008).

Parece evidente que la educación que presenta mejores perspectivas de cara al desarrollo de los adolescentes será la definida como "Autoridad" "ya que incluye cordialidad, estructura y apoyo para la autonomía" (Coleman & Hendry, 2003:103). Además "se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo" (Torío et al., 2008:159).

Por el contrario, sería el modelo autoritario el que tendría mayores consecuencias negativas en el desarrollo del adolescente del estilo de "falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales" (Torío et al., 2008:158).

Como podemos constatar en nuestra cotidiana labor educativa, como tutores y profesores en 1º de la ESO, gran parte del equilibrio personal y de la estabilidad emocional

<sup>11</sup> Citado en Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, C. (2008) "Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica." pág. 159

que permitirá a nuestros alumnos progresar en su proyecto vital tiene su punto de partida en su realidad familiar, o tal vez antes.

Será de vital importancia, entonces, que en nuestro papel como adultos de referencia en 1º de ESO contemos con los primeros adultos de referencia que son los padres y las madres. Desde el inicio, como veremos en las Jornadas de Acogida, procuraremos la colaboración más estrecha para lograr trabajar a la par de cara a las personas objeto de nuestra común dedicación: sus hijos, nuestros alumnos.

### 2.4.3 EL PROFESORADO

Para empezar este apartado recurro a una cita de Pennac (2008) que me llega como un soplo de aire fresco. "...siempre he alentado a mis amigos y a mis alumnos más despiertos a convertirse en profesores. Siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores. ¿Quién me salvó a mí de la escuela, sino tres o cuatro profesores?" (Pennac, 2008:49).

En este sentido las palabras de Gil Cantero haciendo un llamamiento a convertirnos en auténticos maestros son a la vez estimulantes y comprometedoras.

"...lo más necesario en la actualidad con respecto a los educadores profesionales es que abandonen la posición autocomplaciente de percibirse como una mera parte más e incluso, para muchos, la más desprestigiada de los procesos educativos, adoptando por el contrario la convicción y si fuese necesario una cierta actitud de resistencia y vigor profesional, que les lleve a cultivar una autoimagen revalorizada de sí mismos, al reconocer que por su preparación y por el tiempo con el que están con sus alumnos pueden y deben convertirse en sus auténticos 'maestros', en unos sólidos y coherentes modelos de humanidad, ciudadanía y profesionalidad, capaces de ejercer una firme y comprensiva autoridad moral, así como de sorprender, impresionar y ayudar a sus educandos a integrar significativamente las diversas influencias que están recibiendo" (Gil Cantero, 1997:35).

Ya que como educadores estamos comprometidos, en el día a día, con nuestros alumnos, con la creación de un mundo a la altura del ser humano. En este sentido los educadores somos "creadores de humanidad" (Meirieu, 2006:115). Porque somos los que debemos "despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente", amén de ser "[...] agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia" (Delors, 1996:81).

En Sarramona (2000: 83-93) nos encontramos con un elenco de características del profesional de la educación que hacen relación a su preparación, actualización, acción educativa y deontología profesional que deberemos tener en cuenta como adultos de referencia desde la tutoría de 1º de ESO.

<b>CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO</b>	
<b>Ámbito propio de actuación</b>	<p>Dada la complejidad de los fenómenos educativos descubrimos distintos niveles de actuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferente: Culturización y evaluación de los resultados.</li> <li>• Compartida: Educación en actitudes y toma de decisiones.</li> <li>• Complementaria: Formación en el terreno de las opciones personales.</li> </ul>
<b>Preparación específica</b>	Necesidad de un conocimiento pedagógico específico: requiere un proceso de formación, capacidad para evaluar y analizar situaciones educativas y elaborar estrategias y conocimiento científico y tecnológico.
<b>Compromiso de actualización</b>	Va más allá de la formación inicial y exige una formación permanente.
<b>Derechos sociales</b>	La imagen social se mueve entre el reconocimiento de su importancia social y la crítica.
<b>Autonomía en la acción</b>	Ambigüedad: la necesaria libertad de acción tendrá como límite la propia deontología profesional, el desarrollo científico de la profesión y la reflexión personal.
<b>Compromiso deontológico</b>	Código ético que actúa como guía, más aun debido a las implicaciones morales al realizarse sobre personas con la intención de lograr su perfeccionamiento. Asumir la responsabilidad de las propias actuaciones en el campo de los deberes para con las personas y la comunidad educativa.

**24. Características del profesorado. Elaboración propia a partir de Sarramona (2000).**

Algunos profesores se quejan a menudo de la falta de formación específica en determinadas facetas en muchos casos relacionadas con la interacción personal y didáctica con sus alumnos. Están preocupados por comprender lo más íntimo, dimensión oculta, del acto de enseñar (Meirieu, 2006:14).

Ellos lo suelen comentar cuando nos referimos en concreto a labor de tutoría en 1º de la ESO y lo explicitan con mucha claridad como veremos en el Análisis de los Grupos de Discusión con profesores.

<b>ÁMBITOS ESPECÍFICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>Científico</b>	Primando los contenidos especializados de la materia a transmitir para las enseñanzas medias o superiores, o con los aspectos metodológicos y didácticos si se dirige a la infantil o primaria.
<b>Pedagógico</b>	Haciendo un recorrido por las principales facetas instrumentales, técnicas, didácticas, organizativas y orientadoras. De nuevo la división entre maestros y profesores. Los primeros lo viven más a flor de piel, los segundos, a veces, como requisito formal para acceder a la docencia.
<b>Humanístico</b>	Porque son los aspectos relacionados con el lenguaje, el pensamiento, la libertad y la creación los que conforman al ser humano. Y de una forma especial, en los educadores, la filosofía como reflexión que nos permita clarificar qué idea de persona se tiene para centrar el proceso educativo.
<b>Moral</b>	Por dos motivos: la naturaleza de su trabajo dirigido a la consecución de la plenitud de la persona educada y la dosis de ejemplaridad que se le supone. Además de conocer el bien, debe practicarlo y educar para la consecución del juicio moral.

25. Ámbitos en la formación del profesorado. Elaboración propia a a partir de García Amilburu (2007).

Al respecto de estos ámbitos de formación debo resaltar una de las principales lagunas que tenemos los profesionales de la educación cual es el de nuestra formación en la filosofía como ya nos encargamos de manifestar en el curso de Doctorado "Educación en la ciudadanía reflexiva. Promoción de la deliberación educativa en la enseñanza", impartido por el doctor Bárcena.

Por lo tanto, ¿qué temas de la Filosofía de la Educación nos serían imprescindibles como educadores?. Nos responden García Amilburu y García Gutiérrez (2012): "al análisis de la concepción antropológica que subyace en los distintos modelos teóricos de educación; el estudio de los rasgos específicos de la relación educativa; las relaciones que se establecen entre autoridad y libertad; la clarificación de los fines, objetivos y valores educativos; el lugar que corresponde a la educación social, cívica, política, religiosa, ética y estética en el conjunto de un programa educativo; las cuestiones propias de la deontología profesional de los docentes, etc." (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012:32).

También reflexionan sobre el tema de las cualidades del educador Aznar et al (2010) pero desde otro punto de vista. Nos descubren un elenco de cualidades personales que hablan muy a las claras de su globalidad. Persona que será guía para una educación, también global, del alumno.



<b>CUALIDADES DEL EDUCADOR</b>	
<b>Cualidades físicas</b>	Referido a la condición física, a "tener buena salud"
<b>Cualidades psicológicas</b>	Referido al bienestar y equilibrio psicológico en una profesión sometida a un gran desgaste de energía. Debe ser de talante abierto, comunicativo, accesible, optimista. comprensivo, tenaz, flexible y decidido.
<b>Cualidades intelectuales</b>	Referido a una inteligencia práctica que conlleva ser despierto y flexible en la presentación de cuestiones, captar la atención, detectar las dificultades, estimular los intereses y la capacidad creativa de los alumnos.
<b>Cualidades éticas</b>	Referido a las cualidades como honradez, sinceridad, justicia, independencia, imparcialidad en el trato, sentido del deber, responsabilidad, cercanía, respeto, etc. Es importante su papel como modelo de referencia para el educando.
<b>Cualidades estéticas</b>	Referido a la sensibilidad hacia lo bello, el orden, el buen gusto, etc. Así como el gusto por actividades literarias, musicales, pictóricas, etc.
<b>26. Cualidades del educador. Elaboración propia a partir de Aznar et al. (2010).</b>	

En estas últimas vemos más claramente reflejado la importancia del papel de tutor en 1º de ESO. Fundamentalmente en las cualidades psicológicas y éticas.

En cuanto a las primeras es importante saber tomar distancia de los hechos en los momentos de tensión, aprender a vivenciarlos sabiendo que los posibles reproches no van dirigidos contra él y, de esa manera, poder hacer que el alumno se enfrente consigo mismo para crecer, sin entrar en una cadena de reproches mutuos inútiles.

En cuanto a las cualidades éticas son vitales para poder desarrollar el papel que hemos dado en llamar "de adulto de referencia". Un buen tutor es así percibido por sus alumnos y es lo que le piden. En el trabajo realizado por Núñez del Río y Fontana Abad (2009) acerca de las características del profesor que resultan motivadoras para los alumnos de secundaria nos encontramos con el elenco que el alumnado de 1º de ESO señala como más importante. Por un lado, en lo que tiene que ver con las cualidades y la relación personal, inciden en características como: amabilidad, confianza, que sea divertido, que tenga buena relación personal con ellos, que les brinde apoyo personal y manifieste interés y comprensión por sus temas. Por lo que respecta a otras cualidades, insisten en que explique bien o muy bien (Núñez del Río & Fontana Abad, 2009:264).

Algo parecido ocurre con las manifestaciones realizadas por nuestros alumnos de 1º de ESO que veremos más pormenorizadas en el análisis de los Grupos de Discusión con el alumnado que se describe en el capítulo siguiente:

"Se preocupa por nosotros, nos ayuda, es buena persona, explica bien, nos da cariño, es paciente y comprensivo, tiene capacidad de escucha, da confianza, es respetuoso, es justo y equilibrado, tiene buena comunicación con las familias, tiene que ser voluntario en el cargo de tutor, con presencia física y conocimiento de la realidad de 1º de la ESO".

García Amilburu (2007) incide en este aspecto con su listado de "cualidades naturales del buen maestro: madurez, estabilidad emocional, autocontrol, salud psíquica, facilidad para la comunicación, saber escuchar, sentido de la justicia, paciencia, amplitud de miras, amor a la verdad, respeto a la libertad de los otros, amor a la propia libertad, fortaleza, autoridad, optimismo y coherencia "(García Amilburu, 2007:67 y ss.) que en gran medida son también recogidas por los alumnos de 1º de ESO en los Grupos de Discusión.

En cuanto a las funciones docentes (Sarramona, 2000:93-96) las plantea refiriéndose a todos los campos a los que debe atender: docencia, orientación, catalizador con el entorno y a su propia formación.

<b>LAS FUNCIONES DOCENTES</b>	
<b>Docente</b>	Dirigida al logro de una modificación optimizadora.
<b>Tutorial</b>	Atención personalizada al alumno y orientación en el campo educativo y personal. Implica contacto directo y coordinación con las familias y demás profesionales.
<b>Relaciones con el entorno</b>	Hacia el interior del centro educativo y hacia el exterior para lograr una enseñanza realista y contextualizada. Se sitúa en la línea del compromiso social del profesorado por el papel de la educación en la vida de la colectividad.
<b>Formación e innovación</b>	Formación permanente e innovación didáctica que incluye la investigación.

27. Funciones docentes. Elaboración propia a partir de Sarramona (2000).

Es importante reseñar, que "la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia [...] sino que ha de actuar sobre el conjunto de su personalidad [del alumno] para lograr una formación en todas sus dimensiones." "El profesor no debe limitarse a 'enseñar' sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc.; en definitiva todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad" (Sarramona, 2002:184).

Por otro lado Aznar et al (2010) se centran en el aspecto de la relación interpersonal con sus alumnos. Tres enfoques son imprescindibles en cualquier educador, máxime si lo vemos bajo el prisma del profesor tutor como ya hemos indicado con anterioridad.

<b>ENFOQUES DE LA FUNCIÓN DOCENTE</b>	
<b>Motivacional</b>	Para favorecer en los alumnos la predisposición positiva hacia el aprendizaje y el cambio, generando actitudes que fomenten su responsabilidad en el proceso permanente de aprendizaje.
<b>Orientadora</b>	Referido al papel de guía y orientación en su proceso de construcción personal.
<b>Potenciadora</b>	Como ayuda al desarrollo de posibilidades, potenciando las aptitudes ya existentes y fomentando la adquisición de otras que permitan su óptimo desarrollo personal y social.

28. Enfoques de la función docente. Elaboración propia a partir de Aznar et al. (2010).

Para Colom y Núñez, (2001:254) la figura del educador realiza, con su presencia, la función mediadora más importante y activa en la acción educativa. Él es el protagonista en la transmisión y el mediador más activo en el proceso comunicativo que subyace a la acción educativa.

También es cierto que, según señalan varios autores (García Amilburu, 2012:231), esta función mediadora queda menospreciada. Algo con lo que particularmente estoy en profundo desacuerdo.

Quiero detenerme, siquiera un momento, en el aspecto de la presencia física del tutor. Más especialmente del tutor en 1º de ESO.

Los propios alumnos nos hacen su valoración al respecto de una forma muy clara: necesitamos de su presencia todos los días como veremos en el análisis de los Grupos de Discusión con alumnos.

Tutores disponibles. Con presencia temporal, a cualquier hora. Con presencia de calidad, ante cualquier problema. No puede ocurrir que un tutor en 1º de la ESO vea a su grupo de alumnos tres días a la semana y el resto no esté en el centro. No es de recibo que un tutor en 1º de la ESO de dos horas semanales de clase a su grupo. No es posible que un tutor no dé clase a su grupo entero y, por lo tanto, haya alumnos de su tutoría a los que no conoce.

En ocasiones esta presencia presenta dificultades: de tiempo real y de dedicación. En nuestros centros educativos hay demasiadas clases, materias, horas, grupos... "¡Son un

montón de reencarnaciones en una sola jornada! ¡Y sin lógica alguna!" (Pennac, 2008:109). Tanto para los tutores, profesores, como para los alumnos.

¿Cuál es la lógica? La que impone la legislación vigente y concreta la administración educativa. Es la lógica de asignación de grupos a los centros según criterios de ahorro económico que nos lleva a tener grupos de 1º de ESO a 36 alumnos independientemente de su composición (repetidores, minorías, absentismo, integración, etc.) Es la lógica de la asignación de profesores compartidos en varios centros (mitad del horario, incluso un tercio del mismo) con el mismo criterio. Es la lógica que lleva a utilizar profesores en distintas materias a las de su especialidad. Es la lógica que lleva a los equipos directivos a asignar como tutores de 1º de ESO a profesores nuevos en el centro que desconocen las particularidades y los proyectos del centro y de los que se desconoce sus cualidades para tal misión.

Todo ello se concreta, por fin, en un programa informático: el gestor de horarios Peñalara. Programa que, si bien es cierto que está sujeto a unos condicionantes, no lo es menos que se podrían solventar con decisiones previas de los claustros, llevadas a cabo por los equipos directivos que supondrían la elaboración de un estilo propio de cada centro.

Como muestra del tratamiento que la administración educativa da en la Comunidad de Madrid a las horas de dedicación a la labor de tutoría sirva la presente tabla que recoge aspectos legislativos tratados en esta tesis (Capítulo 1: Legislación educativa y Tutoría).

<b>HORAS DEDICACIÓN TUTORÍA. COMUNIDAD DE MADRID</b>	
<b>09/10</b>	Se autoriza una segunda hora de tutoría, contabilizada como lectiva para el profesor, en los grupos de ESO.
<b>10/11</b>	Desaparece esa segunda hora.
<b>11/12</b>	Desaparece la única hora que quedaba. La famosa ADDENDA de 11 de julio suprimía del horario semanal la hora de tutoría grupal. <sup>12</sup>
<b>29. Horas de dedicación a la tutoría. Elaboración propia a partir de la legislación de la Comunidad de Madrid.</b>	

Para concluir con la presencia. Hablamos también de la presencia como actitud que impregna la relación educativa. "Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera, ... en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi

<sup>12</sup> En la actualidad está restituida, amén de otras disposiciones que regulan la atención individual a los alumnos fuera del horario lectivo y compensaciones económicas tal y como se recoge en el capítulo 2, "Legislación educativa y Tutoría".

clase" (Pennac, 2008:111). Y esta sensación impregna el ambiente de la clase y hace que los alumnos lo perciban de inmediato.

Con anterioridad habíamos hecho referencia a la interacción en la relación educativa. En este sentido el educador "debe saber y debe saber enseñar" (Colom & Núñez, 2001:254) por lo cual debe poseer determinadas habilidades para la comunicación que presentamos a continuación.

<b>ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>Adecuación del lenguaje</b>	De acuerdo con los contenidos a transmitir.
<b>Adaptación al alumnado</b>	Transmitir los mensajes en función a su proceso madurativo.
<b>Empatía</b>	Entendida como capacidad de sintonizar con el alumnado y ser aceptado por el grupo. Modelo actitudinal y conductual a imitar (aprendizaje vicario)
<b>Aceptación de sí mismo</b>	Debe aportar satisfacción en su trabajo, credibilidad y convicción. De esta forma la comunicación es más fácil y eficaz.
<b>Atención a las reacciones</b>	Atento a evaluar el impacto de sus comunicaciones para utilizar incentivos, refuerzos y motivaciones de forma adecuada.

30. Estrategias de comunicación educativa. Elaboración propia a partir de Colom y Núñez (2001).

Como introducción a los rasgos de la actividad del educador hablaremos del principio de educatividad como "capacidad que posee todo individuo para influir en otro" (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:105) Sobre esta base todos podemos enseñar a otros.

La potencial dimensión educadora de todos, como agentes, no radica en ellos mismos sino en el sentido que los educandos les atribuyan.

Todo educador tiene sentido en la medida que es capaz de ayudar, guiar... a otros hacia el logro de su madurez, de transmitir conocimientos, destrezas, actitudes para el mejor desarrollo e integración en el contexto, capaz de generar los procesos de aprendizaje para alcanzar esa educación. Para lo cual deberá participar de los siguientes rasgos según García Areito, Ruiz Corbella y García Blanco, (2009:104).

---

### RASGOS DE LA ACTIVIDAD DEL EDUCADOR

---

- Mover a la acción para que se genere aprendizaje.
  - Ayudar a cada educando al desarrollo de sus capacidades.
  - Potenciar el desarrollo de la personalidad de cada individuo.
  - Procurar la mejor adecuación y adaptación del sujeto al proceso de aprendizaje.
  - Provocar el proceso educativo.
  - Dirigir y regular la actividad del educando teniendo en cuenta su proceso madurativo.
- 

31. Rasgos de la actividad del educador. Elaboración propia a partir de Aretil et al. (2009).

Todo profesor educa independientemente del ámbito y el nivel en el que actúe. Su presencia tiene una sola razón de ser: ayudar al educando en su desarrollo como persona y en su proceso de integración en la sociedad del conocimiento. Estimular y orientar el esfuerzo educativo de sus alumnos (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:118).

---

### ÁMBITOS DE COMPETENCIAS PARA SER PROFESOR

---

<b>Educativo</b>	Capacidad para gestionar el conocimiento y el aprendizaje y los escenarios educativos.
<b>Profesional</b>	Capacidad para enseñar a los alumnos a acceder al mundo del trabajo y para actuar como profesionales eficaces y eficientes.
<b>Comunitario</b>	Capacidad para educar en la convivencia, las relaciones interpersonales, la ciudadanía solidaria
<b>Personal</b>	Capacidad para ayudar a los alumnos a desarrollarse como personas.

---

32. Ámbitos de competencias. Elaboración propia a partir de Monereo y Pozo (2007).

Me gustaría destacar que toda persona que asume responsabilidades en el campo educativo tendría que dar clases para que nadie olvide de dónde emana y se regenera el proyecto de enseñar.

Estuve durante cuatro años realizando las funciones de adjunto a la Jefatura de Estudios en el IES Humanes. Me encargaba directamente de 1º de la ESO. Es verdad que tienes unas horas lectivas, pero también es cierto que la percepción y la vivencia del grupo clase es diferente. El papel que te otorgan y la percepción que tienen de ti los alumnos, los compañeros, las familias es distinto a si no estás en el cargo. Por otro lado, tú mismo vives el centro y sus relaciones en él desde el papel de alguien que realiza funciones de motivación, coordinación y dirección.

Mucho tiempo en éstas, o parecidas situaciones (no digamos si se está en algún sector de la administración educativa, fuera de los centros) hace que se pierda la tensión educativa y la vivencia, desde dentro, del acto pedagógico. Esto trae consigo la toma de decisiones cada vez más alejadas de la realidad.

A modo de conclusión:

El tutor en 1º de la ESO debe ser consciente del papel que juega en cuanto al desarrollo del autoconcepto de sus alumnos. En este sentido tendremos que actuar en una doble dirección. Por un lado siendo capaces de desmontar las experiencias negativas interiorizadas por nuestros alumnos en el pasado, a la vez que estimularemos y fomentaremos las experiencias positivas que ayudarán a conformar un autoconcepto positivo y estimulante. Por otro lado, teniendo presente el efecto Pigmalión, los tutores en 1º de ESO debemos ser elementos catalizadores para favorecer reacciones positivas en nuestros alumnos. Y esto de cara a nuestros alumnos para hacer que se fijen en sus logros y posibilidades de éxito y no en sus fracasos. Pero también de cara al resto de profesores del equipo docente siendo capaces de generar en ellos esta visión de positividad y de refuerzo de todo aquello que nos lleve a esperar conductas de éxito.

En cuanto al papel a jugar en el desarrollo de las actitudes radicales es evidente que debemos contribuir a favorecer las actitudes radicales de apertura (seguridad, autonomía, simpatía), tratando de evitar las de clausura (miedo, dependencia, antipatía)

En cuanto a las funciones docentes debemos insistir, como es lógico, en la tutorial donde adquieren un papel predominante las tareas motivadoras, de orientación y potenciación que están íntimamente engarzadas en la relación personal con el alumno, en el contacto con sus familias y con los demás profesores del equipo docente. En este sentido sería de especial necesidad el establecimiento, de un modo formal dentro del horario del centro, de reuniones del equipo docente de 1º de la ESO. El tutor sería el coordinador de las mismas junto con jefatura de estudios.

También ha quedado meridianamente clara la necesidad de valorar la presencia física del tutor con sus grupo de alumnos de 1º de la ESO. Es algo que necesitan los alumnos para sentirse acogidos y acompañados y también los propios tutores para poder llevar a cabo sus funciones con unas mínimas condiciones y garantías de éxito. El profesor tutor en 1º de ESO deberá estar presente en el centro los cinco días de la semana e impartir horas suficientes a la totalidad de su grupo para poder llevar a cabo su tarea de ser "adulto de referencia". Se debería tener en cuenta, como uno de los criterios fundamentales, a la hora de organizar el IES al inicio de cada curso.

Otro aspecto sobre el que también hemos reflexionado es el de la necesidad de formación. En este campo se reproduce una distinción en el proceso de adquisición de la formación inicial para el desempeño de la función docente entre maestros de Educación Infantil y Primaria y profesores de Educación Secundaria. En el capítulo 1 "Legislación educativa y Tutoría" hicimos referencia a los tres tipos de modelos existentes según Manso Ayuso y Valle López, 2013. A saber: modelo consecutivo, concurrente y mixto. Pues bien, "en el caso de España, las diferencias entre la formación de los docentes de una y otra etapa están todavía más marcadas ya que se define un modelo concurrente para los maestros de Educación Infantil y Primaria y una única vía de formación para los profesores de Educación Secundaria conforme al modelo consecutivo" (Manso Ayuso & Valle López, 2013:174). Normalmente en los primeros existe más capacitación didáctica y de interacción con los alumnos, mientras los segundos suelen explicitar estas carencias máxime cuando entre sus objetivos, al estudiar una carrera, no estaba el dedicarse a la docencia. Esta carencia y necesidad se agudiza cuando nos referimos a la función tutorial en 1º de la ESO.

Y, por último, una convicción personal como es la de valorar la importancia de trabajar a "pie de obra", es decir, con los alumnos de una forma directa. Pienso que es muy importante en educación para no perder la visión de la realidad ya que de lo contrario correremos el riesgo de convertirnos en burócratas de la educación.



## 2.4.4 EL ALUMNADO DE 1º DE ESO. LA ADOLESCENCIA

Empezamos este apartado destacando algo que de todos es bien sabido. Todos somos sujetos de la educación y lo somos durante toda nuestra vida. En principio haremos referencia a la persona en cuanto sujeto de la educación para, en un segundo momento centrarnos de forma más explícita en las dimensiones que afectan a nuestros alumnos de 1º de ESO que se adentran en la adolescencia.

Es la persona, en su proceso de apertura al mundo, quien es sujeto de la educación. Y este proceso es permanente. Se inicia en el nacimiento y dura toda la vida y nos debe conducir "a entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea" (Esteve, 2010:54).

Ya nos lo sugiere el informe Delors al referirse a la educación como la utopía necesaria:

"La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad" (Delors, 1996:21).

Este proceso lo vivimos desde la influencia de los otros en dos aspectos: por un lado necesitamos, física y afectivamente, de sus cuidados; de otro, empezamos a ser a partir de los valores y costumbres que nos inculcan.

Un objetivo importante de la educación será salir de esta "alteridad". "Qué nuestros alumnos e hijos sean capaces de tomar la vida en sus propias manos" (Esteve, 2010:57). Para

ello habrán de deliberar (en el sentido aristotélico) antes de decidir y, posteriormente, pasarán a la acción de la que habrán de hacerse responsables.

En palabras de Meirieu (2006) debemos realizar el doble trabajo de "pensar por sí mismo" para liberar a nuestros adolescentes de la cultura común impuesta y el "asociarnos con otros hacia lo universal" para construir el bien común de una forma democrática (Meirieu, 2006:106).

En definitiva, buscar sentido a su propia existencia y construir su proyecto vital.

En palabras de Sarramona, la educabilidad es la posibilidad de perfeccionamiento en un proceso permanente en la vida del individuo (Sarramona, 2000:112).

De esta forma el ser humano puede ser educado, puede perfeccionar sus capacidades naturales según una perspectiva de valores (Sarramona, 2000:111).

En las últimas leyes educativas de nuestro país encontramos, como uno de los principales fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. A la base de esta propuesta es necesario resaltar seis dimensiones de la persona que nos dan pistas para ese desarrollo en plenitud y, por consiguiente, para el diseño educativo (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:143).

<b>DIMENSIONES DE LA PERSONA EN CUANTO SUJETO DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>Conocer el mundo y actuar</b>	Capacidad de conocer, comprender y actuar para transformar. Cada uno proyecta su propia visión del mundo.
<b>Reconocer a nuestros iguales</b>	Con la misma dignidad, derechos y deberes. Con la misma capacidad de poseer su propio proyecto personal.
<b>Interactuar con los demás</b>	Y con el mundo en orden a un sentido concreto, a un proyecto.
<b>Vivir conforme a un proyecto personal</b>	Por lo tanto con capacidad de actuar de forma autónoma de acuerdo a unas metas claras.
<b>Responsabilizarse de la sociedad en que vivimos</b>	Participando en la construcción de nuestro entorno social.
<b>Responsabilizarse de lo que somos y hacemos</b>	Hace relación a una dimensión moral. Implica capacidad de actuar de acuerdo a la ley que hay en su conciencia.

33. Dimensiones de la persona. Elaboración propia a partir de García Areito et al. (2009)

Para desarrollarlas se necesita de la educación. Necesitamos la ayuda de otros y nuestra propia implicación en el proceso de aprendizaje. De esa forma podremos alcanzar:

- Conocimiento, información y formas de razonar que nos ayuden a transformar la información en saber.
- Capacidades intelectuales que nos permitan transformar la información en conocimiento.
- Imaginación para saber reinterpretar la realidad.
- Hábitos intelectuales que nos permitan investigar, reflexionar y pensar de forma crítica y autónoma.
- Virtudes morales que nos lleven a actuar de forma responsable.
- Compromiso social y político que nos permita participar en el desarrollo de la sociedad dando pasos hacia la ciudadanía global (García Areito, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009:144).

La auténtica educación es aquella que conduce al ser humano hacia la perfección, al pleno desarrollo de sus capacidades, a la realización de su proyecto de vida.

Este apartado necesita, en el marco de esta tesis doctoral, una concreción añadida. Ya que nos encontramos con que nuestros alumnos de 1º de la ESO están abandonando la infancia para zambullirse en la vorágine de cambios con la que son recibidos por la adolescencia.

En un principio me gustaría dejar constancia de una curiosidad en cuanto a la procedencia del término adolescente desde el verbo latino "adolescere". Y digo que es curioso porque también el término adulto proviene del mismo verbo. Adolescente y adulto con la misma procedencia. Eso sí, adolescente lo haría del participio presente (adolescens, -entis) que implica actividad, el que está creciendo. Mientras que adulto lo haría de su participio pasivo (adultus), el que ya ha crecido.

Tenemos a nuestros alumnos, pues, en un momento de transición importante. También desde el punto de vista estructural del sistema educativo. En la enseñanza pública se produce el abandono del colegio, Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el que cursaron 6º de primaria, para incorporarse a los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para cursar 1º de ESO.

Y es que, como dice Berger (2004) "Durante la adolescencia, todos los seres humanos atraviesan la gran línea divisoria entre la niñez y la adultez en los niveles biosocial, cognitivo y sociocultural" (Berger, 2004:431). Por lo tanto la adolescencia es un estado que revestirá múltiples variaciones en la forma concreta de ser vivido por los alumnos, pero que presentará una serie de características generales, comunes a la mayoría de ellos. Este conjunto de características generales es el que trataremos de presentar a continuación.

A modo de anticipo baste decir que: "Todos tienen que enfrentarse a las mismas tareas evolutivas: tienen que adaptarse a los cambios en la talla y en las proporciones del cuerpo, al despertar de la sexualidad y a las nuevas formas de pensar. Todos ellos deben luchar para lograr la madurez emocional y la independencia económica que es típica de la edad adulta" (Berger, 2004:429).

Queda pues marcado el territorio en el que nos desenvolvemos. Sería bueno precisar los límites del mismo, si a la edad nos referimos. Es evidente que en este terreno no tenemos sino aproximaciones más o menos precisas. Palacios (1998) entiende que esta "etapa se extiende, *grosso modo*, desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida" (Palacios, 1998:299). Intentaremos centrarnos, en la medida de lo posible, en el primer periodo de la adolescencia o adolescencia temprana ya que es el propio de nuestro alumnado de 1º de ESO. De esta forma las dos últimas precisiones de Berger (2004) corresponderían a los límites superiores de edad, en un periodo más tardío. Y de una forma especial la última (independencia económica) en un momento como el actual.

## DESARROLLO FÍSICO

En la pubertad se origina un proceso de cambios, controlados por las hormonas, que anuncian el inicio de la adolescencia. Estos cambios físicos concluirán al estar capacitados para la reproducción y les llevan a "enfrentarse al hecho de que son criaturas sexuales" (Mietzel, 2005:415).

Se producen muchas alteraciones que se ponen de manifiesto en cambios físicos relevantes: aceleración en el ritmo de crecimiento, incremento de estatura y peso, aspecto corporal desgarrado, cansancio y apatía.

El estirón del crecimiento supone "un salto repentino, desigual y en cierto modo imprevisible de casi todas las partes del cuerpo." Dicho crecimiento tiene lugar "desde las

extremidades hacia el centro" (Berger, 2004:436). Con lo cual se generan situaciones en las que el adolescente de 1º de la ESO se siente raro ante un cuerpo que crece de dicha manera tan caótica. Como el crecimiento es desigual es bastante normal que no sea simétrico con lo que nos podemos encontrar con diferencias entre los dos pies, los dos pechos, los dos testículos, etc. Ya se sabe que este desfase es pasajero y se soluciona en uno o dos años. Pero ¡eso es mucho tiempo para un adolescente!

En esta situación es natural que los adolescentes de 1º de ESO no se encuentren cómodos con su físico y lo valoren en exceso. Como nos aseguran Coleman y Hendry (2003) "hay que advertir que a los adolescentes tienden a no gustarles sus características físicas.", y que éstas revisten una importancia capital para ellos "...en el momento de cambio físico más rápido es cuando la apariencia tiene una importancia crítica para el individuo, tanto en relación con la identidad y la autoestima como para la popularidad entre amigos e iguales" (Coleman & Hendry, 2003:37).

Valoran profundamente su aspecto exterior lo que se traduce en mostrar gran interés por su aspecto físico y estar sometidos a los cánones de belleza, masculinos y femeninos, que la moda y la publicidad nos muestran para este momento evolutivo en concreto. Es lógico, pues, que esta incomodidad derive en insatisfacción cuando el alumnos de 1º de ESO experimente que no reúne las características físicas que se corresponden con dichos modelos. "Pocos adolescentes están satisfechos con su apariencia física; la mayoría imagina que sus cuerpos son mucho menos atractivos de lo que indica la realidad" (Berger, 2004:443).

Otra implicación de este crecimiento tan caótico reside en los diferentes ritmos con los que se produce. Habrá que estar muy atentos a los ritmos de desarrollo precoces o tardíos por las implicaciones que puedan derivarse en lo concerniente al desarrollo social y emocional: angustias, vergüenzas, complejos. Así como a la merma que esta situación puede provocar en su autoestima.

Y esto es así, de una manera especial, cuando su ritmo de desarrollo difiera de la "norma". Si el ritmo es más lento nos encontramos con adolescentes con problemas de autoestima por la falta de aceptación en el grupo de iguales (Mietzel 2005:469). Si el ritmo es más rápido no irá acompañado de un problema de merma en la autoestima sino, más

bien, derivados de la asunción de comportamientos de adulto sin la debida madurez (fumar, beber alcohol y mantener relaciones sexuales sin protección) (Mietzel, 2005:469).

Podríamos establecer, como nos sugiere Palacios (1998) alguna diferencia, en esta alteración de ritmos, según los sexos.

En los chicos, "la maduración precoz es frecuentemente bien recibida por aquel a quien afecta" (Palacios, 1998:303) ya que lleva implícita características valoradas por los varones (fuerza y superioridad física). Mientras que si el ritmo es más lento puede verse marcado por la inseguridad.

En el caso de las chicas que experimentan una maduración temprana "no parece ser tan bienvenida por quien la padece" tratando en ocasiones "de ocultar sus signos externos más visibles" (Palacios, 1998:303). La que lo hace tardíamente equipararía su ritmo al de crecimiento de los chicos con lo que no sufriría desajustes en el campo de las relaciones con el otro sexo.

Podemos asegurar que la pubertad no es bien comprendida por los adolescentes, ni por los adultos significativos para ellos (padres y profesores).

Todo ello hace necesaria una gran dosis de información y acompañamiento por parte de los adultos de referencia: familiares y, en este caso concreto de la tesis doctoral, tutores en 1º de ESO.

Es bastante común encontrarnos con situaciones como las siguientes entre los alumnos de 1º de la ESO (también en alumnos de cursos superiores):

"¿Puedo ir a la piscina y bañarme con la camiseta puesta? Si no, no voy", en un alumno de 1º de ESO que no ha experimentado el estirón y está muy poco musculado. "Si la excursión de fin de curso es a la piscina yo no voy", en una alumna que se siente mal porque no acepta su físico y sus kilos de más.

Nos encontramos con los típicos alumnos que no aceptan desprenderse de su gorra al entrar en clase. Detrás de la supuesta falta de disciplina se esconde su incapacidad para reconocerse sin su gorra que, además de mostrar determinada adhesión a grupos o modas, le sirve para ocultar su cabeza desproporcionada y no ver tan raras su nariz, sus orejas, etc.

A veces te encuentras con repercusiones de tus intervenciones, guiadas por el sentido común, que no te esperabas.

Madre de un alumno que está en 2º de ESO: "No sabe usted la tranquilidad que le dio a mi hijo A. M. el día que les dijo, el año pasado, que usted no dio el estirón hasta los 14 años y que antes era el más pequeño de todos sus amigos." El citado alumno era el más pequeño y delgado de su clase y estaba ciertamente acomplejado por ello.

## PENSAMIENTO Y RAZONAMIENTO

En este momento de cambios también se suceden en el terreno del pensamiento. Coleman y Hendry (2003) nos sitúan ante sus posibilidades: "Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar al joven una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad" (Coleman & Hendry, 2003:44).

Se produce entonces un cambio hacia un pensamiento más abstracto. Es cierto que este cambio no es tan visible como el cambio físico pero es indudable que "afectará a las destrezas del joven en la comunicación, la toma de decisiones y la negociación" (Coleman & Hendry, 2003:57). También en este campo será de gran necesidad el acompañamiento por parte de los adultos de referencia: por supuesto en la familia, pero de una forma especial para nosotros por los tutores en 1º de ESO.

Se desarrolla una forma más evolucionada de pensamiento que supondría, según Piaget (1979) " el paso del pensamiento concreto al pensamiento "formal" o, como se dice con un término bárbaro pero claro, "hipotético-deductivo" (Piaget, 1979:95).

Según Berger (2004) "el pensamiento del adolescente avanza de tres maneras: las habilidades cognitivas básicas continúan desarrollándose, emerge la lógica y el pensamiento intuitivo se agiliza y se hace más preciso" (Berger, 2004:465). De esta forma nuestro alumno de 1º de ESO tendrá mejores habilidades cognitivas, un nivel más alto de discusión, a veces hasta exasperar al adulto, y mayor capacidad para llegar a conclusiones lógicas, aunque no se corresponda con el punto de vista de los adultos.

En cuanto a las implicaciones que, para los tutores - adultos de referencia en 1º de ESO - tiene este tema nos convendría empezar por explorar la siguiente pregunta: ¿cómo responde la institución educativa con su estructura escolar a este periodo por el que pasan los adolescentes?, ¿qué ocurre, concretamente, en los institutos de secundaria? Según Berger (2004) "la interacción entre los maestros y los estudiantes es crucial para ayudar a los adolescentes a encontrar el equilibrio armonioso entre el pensamiento analítico y el pensamiento intuitivo. Sin embargo, en comparación con las escuelas primarias (que están proyectadas para las habilidades cognitivas de los niños), la mayoría de las escuelas secundarias [...] se caracterizan por una intensa competitividad, por exámenes relacionados con normas más que con criterios, por las exigencias de una conducta rígida y por una menor atención individual" (Berger, 2004:481).

También recoge en su estudio otros obstáculos a este desarrollo cognitivo (Berger, 2004:481): los horarios, que no están realizados pensando en los adolescentes y sus ritmos intelectuales. Los programas de estudios, que siguen respondiendo a compartimentos estancos diseñados hace cien años. Las asignaturas que cambian, amén de sus profesores y las aulas, cada cincuenta y cinco minutos. La gran dificultad para realizar salidas extraescolares, que favorecen el contacto personal entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Incluso los pasillos y espacios generales del instituto, que no están pensados para la relación personal y sí para el ordenado trasiego de alumnos a lo largo de la jornada. Por todo ello concluye Berger, en este aspecto, "que estos factores no favorecen la expresión de la curiosidad diversificada y el compromiso personal, que son fundamentales para el desarrollo cognitivo del adolescente" (Berger, 2004:481).

Y es que, en este momento precisamente sería importante tomar en consideración y dar relevancia al pensamiento creativo e imaginativo y no fijarse tanto, como ocurre en nuestras instituciones educativas, en la evaluación de conductas. Si no lo hacemos así podría suponer, según Keating y Sasse (1996) citados por Coleman y Hendry (2003) una inhibición de los "hábitos críticos de la mente" (Coleman & Hendry, 2003:57).

¿Qué ocurre entonces en nuestros centros educativos? Pues que el adolescente se aburre y no se encuentra a gusto. En sus conversaciones aparecen a menudo expresiones semejantes a éstas: "el álgebra es insoportable, la Odisea es aburrida..." (Larson, 2000:170). Incluso entre los estudiantes más comprometidos con sus estudios. Como continua diciendo



Larson, comunican el aburrimiento de estar atrapados en un presente, quizá a la espera de alguien que les demuestre que la vida vale la pena vivirla. ¿Tutores, adultos de referencia en 1º de ESO?

Para entender semejante situación lo primero es situarnos ante la realidad del pensamiento adolescente, tal como nos pone de relieve Berger 2004:

"Ellos tienen un gran potencial para aprender, progresar en sus capacidades y desarrollar tanto el pensamiento analítico como el intuitivo. [...] suelen poner mucha energía y se comprometen en las tareas intelectuales [...] Pueden estar despiertos toda la noche hablando con sus amigos, creando su propia versión de su historia vital [...] encontrar en Internet las respuestas a problemas que sus padres nunca supieron que tenían. [...] pueden centrarse más en la posibilidad que en la realidad. Construyen una visión del mundo más imaginativa, amplia y compleja, [...] no se conforman con una única versión de los acontecimientos propuesta por alguien, sea un libro o un docente. [...] ansían interaccionar activamente sobre cuestiones intelectuales pero son muy vulnerables a dudar de ellos mismos" (Berger, 2004:483).

En este momento de tránsito también sucede frecuentemente que nuestros alumnos experimentan un bajón en su autoconfianza cuando pasan al instituto y empiezan 1º de ESO. Se produce una caída de las notas que no tienen relación con las de 6º de primaria. Incluso puede darse una reacción típica a la bajada de notas que consiste en estudiar menos, lo que Midgkey y Urban (2001) llaman "self-handicapping" (auto obstaculización) y recogen en un estudio con alumnos de 12 años. Se trataría de una elección voluntaria que impide su éxito pero salva su autoestima. A propósito, y de una forma deliberada, dejan de estudiar y realizar las tareas para encontrar excusas que no cuestionen su falta de capacidad. De esta forma se ponen en riesgo académicamente (Midgley & Urdan, 2001:71). En las juntas de evaluación nos vamos encontrando con alumnos que suspenden, estrepitosamente, 1º de ESO, repiten con idéntico resultado, cursan 2º de ESO para acabar en un PCPI y.... ¡ojalá no se produzca el abandono escolar!

Basado en el desarrollo del pensamiento, tal y como hemos esbozado, se da una nueva forma de egocentrismo en la adolescencia. Lo esencial para el adolescente es creer que "siempre está en el centro de atención de los demás y de que sus experiencias, ideas y sentimientos son únicos" (Mietzel, 2005:440). Elkind (1978) lo formularía de la siguiente

manera: "Esta opinión de que los otros están preocupados por su apariencia y comportamiento constituye el egocentrismo del adolescente" (Elkind, 1978:78).

Este egocentrismo se puede caracterizar por tres ideas falsas según Berger (2004).

La primera sería la "fábula de la invencibilidad" (Berger, 2004:472), Según esta fábula "algunos jóvenes están convencidos de que ellos nunca serán víctimas, como los demás, de las conductas peligrosas que asumen" (Berger, 2004:473). De este modo asumen riesgos con la convicción de sentirse a salvo de sus repercusiones en diferentes campos: uso de drogas, falta de protección y precaución en las relaciones sexuales, etc.

La segunda correspondería a la "fábula personal: [...] el adolescente se percibe como un ser excepcional, que dispone de experiencias, aptitudes, perspectivas y valores inusuales" (Berger, 2004:473).

Y la tercera idea falsa alimentada por el egocentrismo sería la "audiencia imaginaria, la cual surge de la suposición de muchos adolescentes de que las demás personas están tan atentamente interesadas en ellos cómo lo están ellos mismos" (Berger, 2004:474).

Ante este momento de especial significado para los adolescentes será importante, como adultos de referencia que pretendemos ser los tutores en 1º de ESO, reconocer dicho egocentrismo, saberlo poner en perspectiva dentro del proceso global que el alumno está viviendo y conocer cómo desmontarlo. Elkind (1978) nos sugiere dos caminos depende si hablamos del campo del conocimiento o del afectivo. "En el plano cognoscitivo se vence por la diferenciación gradual entre sus preocupaciones y los pensamientos de los demás, mientras que en plano afectivo se vence por medio de la integración gradual de los sentimientos de los demás y sus propias emociones" (Elkind, 1978:81).

Esto supone crear espacios para que puedan ser reconocidos, manifestados y contrastados, las preocupaciones, los pensamientos y los sentimientos. Para, en un segundo momento, llegar a la integración de los mismos en el aula. Labor del tutor, adulto de referencia en 1º de ESO y concreción en el PAT como actitudes transversales al mismo.

## CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Según Erikson (1963), citado por Mietzel (2005:503), "al concluir la adolescencia temprana, el ser humano atraviesa una etapa evolutiva en la que experimenta una notable

incertidumbre en relación con su propia persona." En esta etapa el mayor obstáculo con el que se enfrenta el adolescente es el de dar respuesta al ¿quién soy yo?, es decir, a establecer su propia identidad.

Nos viene bien traer a colación el estudio de Gibson-Cline 2000<sup>13</sup>, citado por Berger (2004:506), aunque se refiera a alumnos mayores (18 -20 años), por la tendencia que supone en el proceso de la adolescencia. Según dicho estudio realizado en doce países sobre la adolescencia y los problemas que más les preocupan es significativo el detalle de que, de las catorce categorías recogidas, cuatro eran las que más peso tenían en los resultados: los deseos materiales (ganar dinero en el futuro), escolaridad (temor al fracaso), relaciones interpersonales (amistad) y la identidad (concepto de sí mismo.)

Los adolescentes deben continuar su proceso de convertirse en personas maduras en un momento muy especial de cambios ya descritos. Erikson, desde una superación del psicoanálisis más tradicional, designa a este estadio "como sentimiento de identidad interior. La persona joven, a fin de experimentar la integridad, ha de sentir una progresiva continuidad entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y aquello en que promete convertirse en el futuro anticipado; entre aquello que concibe como ser ella misma y aquello que percibe que otros ven en ella y esperan de ella" (Erikson, 1980:75). El adolescente se mueve así entre la identidad individual, lo que él piensa que es, y la identidad social o lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él. O, dicho con palabras del propio Erikson, estaríamos hablando de un proceso situado "en el núcleo del individuo y, asimismo, en el núcleo de su cultura comunitaria" (Erikson, 1980:19).

Este proceso de autodefinición que nos conducirá al objetivo final, cual es el logro de la identidad, será vital, prolongado en el tiempo y complejo de llevar a cabo, "pues la identidad no está nunca 'establecida' como una 'realización' en forma de armadura de la personalidad o de algo estático e inmodificable" (Erikson, 1980:21).

En este estadio que nos ocupa "podemos, efectivamente, hablar de la crisis de identidad como el aspecto psicosocial de la adolescencia. No se puede superar esta fase sin que la identidad haya encontrado una forma que determinará la vida ulterior de un modo decisivo." (Erikson, 1980:78)

---

<sup>13</sup> Gibson-Cline, Janice. (Ed.) 2000. *Youth and coping in twelve nations*. London. Routledge.

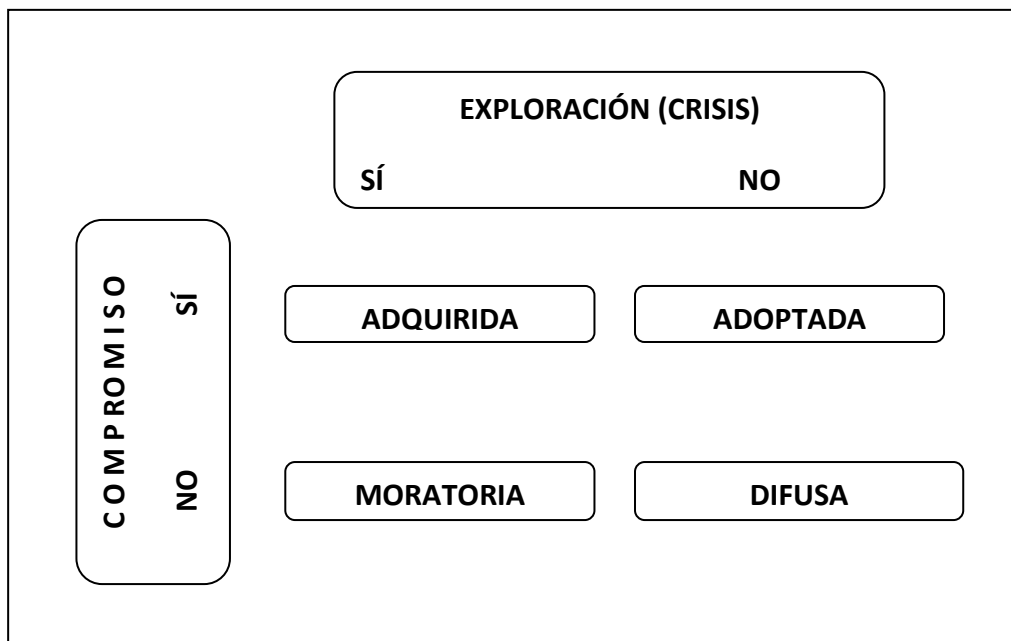
ESTADIOS EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD			
ESTADIO	EDAD	CONFLICTOS	RASGOS CARACTERÍSTICOS
I	Hasta 18 meses	Confianza vs Desconfianza	Reconocimiento mutuo desde el vínculo afectivo madre - hijo.
II	18 meses a 3 años	Autonomía vs Vergüenza y Duda	Voluntad de emancipación.
III	3-5 años	Iniciativa vs Sentimiento de culpa	Sentimiento de propósito.
IV	5-12 años	Laboriosidad vs Inferioridad	Identificación con la tarea. Competencia.
V	12-21 años	Identidad vs Confusión de identidad	Fidelidad y lealtad.
VI	21-40 años	Relación íntima vs Aislamiento	Capacidad de amar.
VII	40-60 años	Generatividad vs Estancamiento	Liderazgo. Productividad
VII	Edad adulta avanzada	Integridad vs Desesperanza	Compromiso ideológico. Sabiduría

34. Estadios en el desarrollo de la personalidad. Elaboración propia a partir de Erikson (1980)

La forma particular con la que cada adolescente se enfrenta a esta crisis de identidad nos sitúa ante el reto de buscar generalidades que nos sirvan de orientación a los tutores, adultos de referencia para nuestros alumnos de 1º de ESO en la adolescencia temprana.

James Marcia (1980), a partir de las nociones teóricas de Erikson, realiza un estudio empírico y describe cuatro estatus de identidad, basados en la conjugación de dos actividades a desarrollar por la persona, el adolescente en nuestro caso: la exploración, entendida como crisis, y el compromiso o decisión vinculante que el adolescente está alcanzando.

De esta forma nos encontramos con las cuatro categorías recogidas por Marcia (1980:161) "Identity Achievement, Foreclosure, Identity Diffusion, Moratorium", "Identidad adquirida, identidad adoptada, identidad difusa y moratoria" que encuentran su expresión en la siguiente ilustración.



2. Categorías de la identidad en la adolescencia. Elaboración propia a partir de Marcia (1980).

Los adolescentes que tienen una identidad adoptada han efectuado compromisos pero no realizaron el proceso de exploración. Se puede pensar en opciones decididas por otros (padres, maestros...) más que por ellos mismos. Su paso al mundo adulto tendrá lugar sin crisis, pero sin una decisión personal.

La identidad difusa es propia de adolescentes que ni experimentan crisis porque no exploran, ni adoptan compromisos. En definitiva: evitan el decidir.

La moratoria corresponde a adolescentes que se encuentran en la fase de exploración o crisis de identidad antes de adoptar el compromiso, la decisión. Será preocupante cuando se dilate en el tiempo más allá de la adolescencia y suponga una indecisión vital.

Cuando la identidad se adquiere se supone superado el momento de crisis y exploración y adoptado el compromiso vital que nos lleva a la maduración

El tutor de 1º de ESO, como adulto de referencia, procurará situar a sus alumnos en la posibilidad de realizar ejercicios de exploración y toma de compromisos adaptados a su realidad personal y grupal. Ver "Nuestras Reglas de Juego" en el Programa de Intervención.

El primer cambio significativo en este campo de la identidad se produce en el desarrollo del autoconcepto. "La adolescencia se concibe normalmente, por lo que se refiere al autoconcepto, como una época tanto de cambio como de consolidación. Hay varias

razones [...] En primer lugar los importantes cambios físicos [...] traen consigo una alteración [...] en el sentido del yo. En segundo lugar el crecimiento intelectual [...] hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado. En tercer lugar, parece probable que se produzca cierto desarrollo del autoconcepto como resultado de la independencia emocional creciente" (Coleman & Hendry, 2003:59). El autoconcepto, en el adolescente, se hace más diferenciado relacionado con el crecimiento físico, cognitivo y emocional.

El tutor de 1º de ESO, como adulto de referencia, deberá considerar "esencial tener en cuenta estos cambios, y reconocer las repercusiones a que pueden dar lugar en las relaciones interpersonales" (Coleman & Hendry, 2003:78).

Como nos recuerda Esteve, "Nuestro autoconcepto, la imagen que cada uno tenemos de nosotros mismos,... es en gran medida el fruto de las concepciones que los otros tenían de nosotros y de nuestras acciones" (Esteve, 2010:60).

Las ideas que los otros tengan de nosotros condicionan, de algún modo, nuestro comportamiento. Es cierto que durante los primeros años esta influencia está más ligada a la familia. Después irá cobrando fuerza el papel de los amigos. Pero de forma especial, en este trabajo de tesis doctoral, me interesa destacar la importancia de unos otros muy particulares: maestros y, sobre todo, tutores en 1º de ESO.

Hay que ser consciente de la influencia que tienen nuestras expectativas en el comportamiento del educando.

En este campo es relevante citar el experimento realizado por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en los años sesenta en una escuela californiana que ellos llaman "Oak Scholl" (Rosenthal & Jacobson, 1980:85) al que designaron como efecto Pigmalión<sup>14</sup> o de la profecía autocumplida y cuyos resultados publicaron en 1968 en su obra "Pigmalion in the classroom".

Su experimento pretendía "verificar la hipótesis siguiente: En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo." (Rosenthal & Jacobson, 1980:85). Después de la aplicación de un pretest de C.I. "se proporcionó a cada uno de los 18 maestros de los seis cursos, la lista de nombres de los

---

<sup>14</sup> En memoria de Pigmalión, cuya historia nos cuenta Ovidio, en su obra *Metamorfosis* (Ovidio, 1995:346-7). Venus accede a sus deseos y da vida a la estatua de la bella mujer que había creado y pudieron casarse.

niños de su clase que iban a mostrar ese año un desarrollo intelectual extraordinario. .. En cada clase, los nombres de estos niños habían sido extraídos al azar. Por lo tanto, la diferencia entre los niños especiales y los niños normales estaba solamente en la mente del maestro." (Rosenthal & Jacobson, 1980:223). "La prueba más evidente de nuestra hipótesis, ... son los resultados preliminares de las tres réplicas del experimento, ya que todas demostraron los efectos significativos de las expectativas de los maestros." (Rosenthal & Jacobson, 1980:227)

Y es que, como nos cuentan Rosenthal y Jacobson en el prólogo de su libro, sucede con mucha frecuencia que "las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario." (Rosenthal & Jacobson, 1980:9)

De lo dicho anteriormente podemos extraer una posible conclusión para la formación de los futuros maestros y la reflexión continua de los actuales: "Si las escuelas normales comenzasen a enseñar la posibilidad de que las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos pueden convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas" tal vez podríamos creer que "los niños pueden aprender más de lo que se espera de ellos" (Rosenthal & Jacobson, 1980:231).

Por otro lado, además del rendimiento escolar parece que también se generarían otras expectativas en rasgos relativos a la conducta y fueron percibidos por sus maestros como más curiosos, más interesantes, más capaces de obtener éxito en el futuro, más atractivos, felices y afectuosos y con menos necesidad de aprobación (Rosenthal & Jacobson, 1980:143). Y entraríamos en una especie de círculo beneficioso porque "quizá los maestros también trataran a sus alumnos de una manera más agradable, amistosa y entusiasta cuando tenían expectativas favorables de su desarrollo intelectual" (Rosenthal & Jacobson, 1980:203).

Desde el punto de vista de la relación educativa es importante valorar qué experiencias podemos provocar en este sentido. ¿Nos relacionamos con nuestros alumnos desde la distancia, el reproche, la falta de afecto, el desinterés, la burla en alguna ocasión, el "tú no puedes, no vales"...? O tomamos una posición favorable a la cercanía, el afecto, el cariño, la atención, la alabanza, el "tú puedes, tú vales"...? Es evidente que el resultado que se sigue de esa percepción que nuestros alumnos piensan que tenemos de ellos influye de diversa manera en su construcción personal y en la autoestima que la dinamiza.

Será vital desmontar las experiencias negativas "para mi autoconcepto" que hemos interiorizado de los "otros importantes" para mí.

Y este proceso es particularmente importante en un momento, 1º de la ESO, en que nuestros alumnos abandonan definitivamente la infancia para introducirse en la adolescencia. Como dice Esteve (2010) "lo que pone fin a nuestra infancia es descubrir el futuro" (Esteve, 2010:65). Nacemos a la adolescencia en el momento en que vemos nuestra propia vida como algo que podemos construir y no como algo que se vive sin más. Es un proceso, vital, cíclico y a diversa profundidad, de descubrimiento de nosotros mismos, de repensar nuestra historia y de reconstruir nuestro proyecto de vida personal.

También es especialmente importante de cara a alumnos que, dadas sus condiciones sociales, familiares, personales, están necesitados de esa visión positiva que les potencie desde fuera y les haga creer en ellos mismos. Alumnos que en muchos casos no han cargado las pilas de su seguridad personal al haber vivido una relación de pertenencia frustrante.

A lo largo de mi experiencia educativa como maestro en primer ciclo de la ESO no es la primera vez que asistimos al caso de alumnos que, al ser acompañados de esta manera por maestros en el primer ciclo de ESO, logran evaluaciones positivas. Después, al pasar a 3º de ESO, se estrellan estrepitosamente. Estamos de acuerdo que las materias se hacen más especializadas y más complejas, claro que sí. Pero también asistimos a un creciente desinterés por las razones personales del alumnado y el trato motivador por parte del profesorado. Como hemos señalado anteriormente importa la asignatura y si logran o no los objetivos más que la persona en su globalidad.

Lo mismo podría decir de mi experiencia en los Programas de Garantía Social o de Cualificación Profesional Inicial. Alumnos que llegan como fracasados del sistema (repetidores de 1º y 2º de ESO, con casi todas las materias suspensas) y al sentirse tenidos en cuenta, valorados, acompañados... queridos, son capaces de sacar sus potencialidades y modificar sus hábitos intelectuales. Experimentan el logro de ciertos éxitos. Y eso les llena de alegría porque se perciben como personas capaces y esto les impulsa a proponerse nuevas metas. No son pocos los que logran acabar un ciclo formativo de grado medio, incluso algunos lo consiguen con el de grado superior.



De ahí la necesidad de tutores en 1º de ESO que participen de esta visión de su papel y de la importancia del mismo en un momento crucial como es el del paso al Instituto. Tutores que jugarán un papel importante en un doble terreno de juego: de cara a la potenciación de sus propios alumnos y de cara a la presentación de sus logros ante el resto del equipo docente. Siendo de esta manera un elemento catalizador de las relaciones que posibilite una concatenación de logros por parte del alumnado.

Por eso debemos hacer un ejercicio para reflexionar sobre los casos particulares. Para recuperar al adolescente entre los adolescentes. Para recuperar su rostro, para escuchar el rostro del otro y para que se contemplen por primera vez tal y como son (Pennac, 2008:202).

Ligada al autoconcepto se da importancia de la autoestima. Influye en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y en la salud mental. Los alumnos con una baja autoestima son propensos a "la depresión, la ansiedad y el mal rendimiento escolar" (Coleman & Hendry, 2003:64), además de sentirse aislados y con dudosa habilidad para las relaciones sociales. Por el contrario, los alumnos con alta autoestima experimentan grandes dosis de confianza en sí mismos, en su potencial para el liderazgo y se sienten seguros de su imagen ante los demás.

En la construcción de la identidad también tiene su influencia el proceso de formación de las actitudes radicales que, según Yela (1967) serían dos fundamentales.

<b>ACTITUDES RADICALES</b>	
<b>De apertura</b>	Predisposición "a abrirse a la realidad, a sentirse afectivamente inclinado hacia ella para aceptarla y enfrentarse con ella".
<b>De clausura</b>	Predisposición "a cerrarse a la realidad, a sentirse afectivamente inclinado a rehuirla".

**35. Actitudes radicales. Elaboración propia a partir de Yela (1967).**

En este punto sería pertinente que nos interrogáramos acerca de cómo intervenimos en su formación. De forma especial tendríamos que reflexionar acerca de cómo contribuimos desde las instituciones educativas al binomio apertura-clausura.

Si colaboramos en la creación de sentimientos positivos de seguridad, autonomía y simpatía avanzaremos en la formación de la actitud radical de apertura. Entonces nuestros alumnos serían capaces de abrirse al mundo y caminar hacia la construcción de su proyecto vital. O si, por el contrario, los sentimientos que provocamos son de miedo, dependencia y

antipatía en un ambiente desorganizado y carente de seguridad estaremos contribuyendo a la formación de la actitud radical de clausura.

Tendríamos que revisar en profundidad qué clima es el que impera en nuestros centros educativos y qué notas lo caracterizan. Tanto si es explícito o implícito, siendo este último el más común e importante ya que habitualmente carecemos de espacios de reflexión adecuados y suficientes para poder explicitar el clima que buscamos como comunidad educativa.

Y a renglón seguido similar reflexión en cuanto al papel del tutor como adulto de referencia. Como "ese otro", especial, en la relación educativa en este momento: el alumno de 1º de ESO.

## FAMILIA

Parece claro que el afán de independencia que caracteriza a los adolescentes choque con quienes hasta ese momento "los tutelaban en mayor o menor grado" (Mietzel 2005:493).

Las críticas a las generaciones jóvenes por parte de los adultos ni son nada nuevo, ni se justifican por tanto en sus argumentos apocalípticos que no se convierten en realidad. Aristóteles en su obra *Retórica* dedica a la juventud estas afirmaciones:

"Por su talante, pues, los jóvenes son propensos a los deseos pasionales y de la condición de hacer cuanto desean. De entre los deseos que se refieren al cuerpo son, sobre todo, dóciles a los placeres del amor e incapaces de dominarse ante ellos.[...] Son también apasionados, coléricos y proclives a sucumbir a la ira" (Aristóteles, 1999:377). "En todo pecan por demasía y por vehemencia, contra (el precepto de) Quilón (pues todo lo hacen en exceso: aman en exceso, odian en exceso y proceden igual en todo lo demás); creen que lo saben todo y son obstinados en sus afirmaciones" (Aristóteles, 1999:380).

También Shakespeare se une a estas críticas cuando en su obra *Cuento de invierno* pone en boca de un anciano pastor las siguientes palabras:

"Quisiera que no mediara tiempo ninguno entre la edad de los diez años y los veintitrés, o pasar durmiendo los años juveniles. Porque en el intervalo no se hace más

que tratar con las malas mujeres, ofender a los mayores, robar y pelear" (Shakespeare, 1884:363).

Antes bien, debemos tener presente que "Los conflictos y luchas de poder familiares deben verse como consecuencias inevitables de los esfuerzos de los adolescentes por lograr una creciente independencia" (Mietzel, 2005:495). Si bien es cierto, según cita el mismo autor, que estos conflictos parecen haber perdido virulencia con la creciente "pérdida de autoridad de los padres" en beneficio de una mayor "intensificación de los vínculos afectivos entre padres e hijos" (Mietzel, 2005:494). Estos conflictos se centran en mayor medida en el inicio de la adolescencia, teniendo menor incidencia hacia el final de este periodo. Por lo tanto serán un rasgo definitorio de nuestro alumnado de 1º de ESO .

Aunque en este momento se produzcan las lógicas tensiones derivadas de la búsqueda de la autonomía por parte del adolescente se puede afirmar que "una relación continuada con los padres es útil para la transición a la edad adulta" (Coleman & Hendry, 2003:103). Será de gran importancia a este respecto el nivel de comunicación en la familia, entre los padres y entre éstos y los hijos. Cualquier situación de deterioro del clima familiar (separaciones, malas relaciones, graves problemas económicos, situaciones prolongadas de paro, ausencias significativas del hogar por parte del padre o la madre, situaciones de desahucio, etc.) influirá negativamente en este campo.

## SEXUALIDAD

En esta etapa se produce un despertar de la sexualidad como ya hemos señalado en el apartado del desarrollo físico.

Podemos distinguir 3 etapas: conductas autoeróticas (masturbación), heterosexuales (besos, caricias...) y las relaciones sexuales propiamente dichas (Mietzel, 2005:486).

La aparición de las primeras conductas heterosexuales tiene mucho que ver con "la curiosidad, aunque también son el resultado de la presión social que ejercen los pares" (Mietzel, 2005:488).

Es importante reseñar las implicaciones de "crecimiento y maduración en los mundos social y emocional" (Coleman & Hendry, 2003:106) de los adolescentes. Y como este tema puede "constituir un fuente de ansiedad considerable, tanto para los propios adolescentes como para los adultos responsables de su atención o educación" (Coleman & Hendry,

2003:106) será precisa una formación adecuada en los adultos de referencia, léase tutores en 1º de ESO.

"A partir de los datos disponibles, podemos estar razonablemente seguros de que actualmente participan en actividades sexuales más jóvenes" (Coleman & Hendry, 2003:127). Por lo tanto se hace indispensable una educación sexual integrada en la dinámica educativa y no como algo aislado, reducido en el tiempo a temas determinados del currículum o dejado a la intervención esporádica de profesionales de la salud.

Mención especial merece nuestra intervención como adultos de referencia en situaciones de alteración de los ritmos diversos y de posibles dudas en cuanto a las orientaciones sexuales para que no provoquen ansiedades ni rechazos injustificados "como resultado del prejuicio y los estereotipos negativos" (Coleman & Hendry, 2003:127) y sean vistos con las mayores dosis de normalidad.

#### AMISTAD

Otra característica que se ve afectada en este periodo de cambios es la amistad, la relación con los iguales. Según Piaget (1979) "la vida afectiva de la adolescencia se afirma por la doble conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta" (Piaget, 1979:100).

En este momento los adolescentes experimentan una nueva dimensión de la amistad cuando "experimentan una sensación de proximidad, de confirmación personal, de compromiso, de afecto, de aprecio y de aceptación incondicional" (Mietzel, 2005:473).

Todo ello tamizado por una característica fundamental: la fiabilidad. Dicho de otra manera, el que la otra persona sea digna de confianza y poder experimentar que sus confidencias íntimas están a salvo de la divulgación.

Los iguales adquieren una gran importancia en la búsqueda de seguridad en este momento. Podríamos decir, según Mietzel (2005) que los pares cumplirían las siguientes funciones en la adolescencia.

<b>FUNCIONES DE LOS PARES EN LA ADOLESCENCIA</b>	
<b>Distancia de la familia</b>	Evitan que se produzcan sensaciones de soledad y abandono en este proceso de búsqueda de independencia
<b>Decisiones</b>	Ante el cuestionamiento del mundo adulto y la autoridad de los padres, se apoya en los iguales para tomar decisiones.
<b>Identidad</b>	Busca la seguridad a través de la comparación de opiniones, emociones y conductas con los iguales.
<b>Habilidades sociales</b>	La relación con los iguales es importante en la adquisición destrezas tales como la capacidad de compartir, intercambiar ideas y reconocerse.
<b>Motivación prosocial</b>	La relación con los iguales le facilita el control moral de sus actos y la disposición para actuar de forma solidaria.

36. Funciones de los pares en la adolescencia. Elaboración propia a partir de Mietzel (2005).

La importancia del grupo de amigos aumenta en este periodo, "contribuyendo al desarrollo [...] proporciona un conjunto alternativo de valores y opiniones, y actúa como un barómetro útil de la moda y el gusto" (Coleman & Hendry, 2003:166). Son fuente de apoyo, participación e influencia. Las relaciones son esenciales porque se ponen en juego la comprensión, la sinceridad, la confianza y la aceptación. Se satisfacen necesidades emocionales y sociales.

Atención a la vivencia que, del rechazo y el aislamiento frente a la aceptación de los iguales, puedan experimentar los adolescentes. Esta situación merecerá la intervención de adultos de referencia ya que "se puede ayudar mucho a aquellos para los que la amistad supone un problema durante la adolescencia" (Coleman & Hendry, 2003:167).

## SALUD

Será importante tener en cuenta por parte de los adultos de referencia, léase tutores en 1º de ESO, que en el tema de la salud "puede que la asunción de riesgos ayude a asegurar el reconocimiento en el grupo de iguales o permita al joven ejercer presión contra los límites adultos y contribuir de ese modo al desarrollo de la identidad" (Coleman & Hendry, 2003:147).

Para los adolescentes su preocupación gira en torno "al dominio de la salud mental o emocional" (Coleman & Hendry, 2003:147). De ahí la importancia que dan a temas como el "acoso y la amenaza, los conflictos en casa o con los amigos íntimos, los sentimientos de depresión o incluso el suicidio, etc." (Coleman & Hendry, 2003:148).

Se puede afirmar que "la adolescencia es una etapa vital saludable" (Berger, 2004:449). Pierden presencia e importancia las enfermedades infantiles y son extrañas, todavía, las de los adultos. Pero en esta etapa de convulsiones los mayores riesgos para la salud provienen de "sus propias acciones"<sup>15</sup> [...], de los trastornos de la alimentación y el abuso de drogas" (Berger, 2004:450).

Con relación a la alimentación, además de las dietas no saludables, "los problemas más graves suceden cuando aparecen los trastornos de la alimentación como la anorexia o la bulimia nerviosas" (Berger, 2004:463).

En cuanto al consumo de drogas, muchos adolescentes lo hacen "en parte porque les gusta experimentar, para rebelarse en contra de los adultos y para reducir los factores de estrés de la pubertad" (Berger, 2004:463).

"En general, el panorama resultante sobre el consumo de drogas por parte de los jóvenes madrileños es bastante coincidente con lo conocido por otras investigaciones sobre esta población, y mantiene un patrón similar al de los jóvenes de otros lugares del país. El alcohol es la sustancia más consumida ya que ocho de cada diez jóvenes confiesan haber bebido en el último año; también, seis de cada diez han fumado tabaco. Entre las sustancias ilegales, destaca el consumo de cánnabis, realizado por algo más de uno de cada tres (siempre en el período citado, del último año). Algo más de un 8% declara haber consumido cocaína y un porcentaje similar refiere consumos de éxtasis, anfetaminas o alucinógenos. Los consumos de heroína son muy minoritarios (1,7% en el año)" (Ballesteros Guerra et al, 2009:85).

## ESTRÉS Y AJUSTE

En este periodo el adolescente vive momentos de "desajuste, confusión, enfado y depresión" (Berger, 2004:431).

La definición de este periodo por parte de Hall (1904) como de "storm and stress" (tempestad y estrés) "pone de relieve que durante su juventud el ser humano atraviesa un periodo durante el cual se presentan problemas y conflictos. Enfrentarse con dichos

---

<sup>15</sup> "Los adolescentes presentan conductas de riesgo que pueden llevarlos a graves daños para la salud y a muertes accidentales en un promedio cinco veces mayor que en la infancia y la niñez" (Berger 2004:463).

conflictos resulta estresante no sólo para el propio adolescente sino también para su entorno" (Mietzel, 2005:416).

Podríamos concretar algunos rasgos de esta situación en el conflicto con los padres, los constantes cambios de humor y la aparición de conductas de riesgo.

Es bastante evidente que, debido a las transiciones por las que atraviesa el alumno, "en el periodo adolescente un individuo experimentará una amplia variedad de acontecimientos, cambio y transiciones, algunos de los cuales pueden estar cargados de estrés en sí mismos" (Coleman & Hendry, 2003:221).

Varios autores (Hauser y Bowlds 1990; Rice y cols 1993) citados en Coleman y Hendry (2003) señalan tres categorías en las que incluir "potenciales factores generadores de estrés" (Coleman & Hendry, 2003:221). Serían "los acontecimientos normativos, los sucesos no normativos y las irritaciones cotidianas" (Coleman & Hendry, 2003:221).

Serían los acontecimientos normativos los que más importancia nos merecen ya que entre ellos podemos destacar algo que a todos los adolescentes les ocurre en esta etapa: su propio desarrollo hacia la pubertad, la presión del grupo de iguales y, especialmente por lo que respecta a nuestra tesis, el cambio de centro educativo que se produce al abandonar el colegio y pasar al instituto de enseñanza obligatoria. Como adultos de referencia deberemos estar alerta ante los síntomas de estrés que dichos cambios puedan producir en nuestros alumnos.

Los demás afectarían a los adolescentes pero de un modo individual y podrían tener significancia si se acumulan entre sí y con los normativos. Estaríamos ante situaciones de enfermedades, rupturas familiares o del grupo de amigos, problemas laborales y económicos en la familia, etc.

Acerca del cómo pueda afrontar el adolescente este estrés podemos encontrarnos con tres posibilidades según Seiffge-Krenke (1995) citado en Coleman y Hendry (2003): "afrontamiento activo, afrontamiento interno y retirada" (Coleman & Hendry, 2003:229). El primero estaría centrado en el problema, mientras que en el segundo el punto central estaría centrado en la emoción que suscita el acontecimiento generador de estrés. Esto supondría variar el modo de intervención y apoyo al adolescente por parte de los adultos de referencia. "El primero se refiere a las acciones que se podrían emprender para modificar el

estrés o su fuente, mientras que el segundo se aplica a una alteración de los sentimientos que engendra el factor generador de estrés" (Coleman & Hendry, 2003:240). Por último, en el tercero de los casos, el "retirarse de la situación o evitar el estrés serían la cosa más funcional a hacer" (Coleman & Hendry, 2003:240).

Es evidente que estas situaciones el adolescente debe echar mano de una serie de recursos internos y externos que le ayuden a la mejor manera de afrontar estas situaciones. Los internos los encuentra en su propia elaboración de su autoconcepto y su personalidad. Los externos nos sitúan ante el campo de las relaciones con la familia, los iguales, otros adultos de referencia (maestros), etc. En todos los casos será útil el apoyo emocional que se le pueda brindar. Aquí el papel de los tutores en 1º de ESO será de una especial importancia y su implicación en estas situaciones de una gran trascendencia

Es verdad que en la adolescencia, y seguimos centrados en 1º de ESO, los alumnos "se viven" con insaciable curiosidad, alternando procesos de admiración e infravaloración, con gran inseguridad, acuciados por incesantes interrogantes y todo ello con un enorme componente afectivo, descontrolado en muchas ocasiones.

Por eso es importante, en la formación de enseñantes, el dominio de la comunicación con los alumnos, con adolescentes. Sería el momento de plantear, como ya existe en educación infantil, primaria o secundaria, una especialidad en adolescencia. Es un momento tan especial, tan concreto que, al menos, requeriría un estudio más detallado.

De ahí al "no estamos aquí para eso" hay un paso muy pequeño. ¿Cuántas veces escuchamos a compañeros decir que "no estamos aquí para resolver dentro de la escuela los problemas sociales que impiden la transmisión del saber; no es nuestro oficio" (Pennac, 2008:226).

Es vital que los alumnos se sientan importantes en esta relación educativa. ¿Cómo? Pennac nos ofrece sus respuestas vitales:

"Tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos. (Éramos suyos)[...] Sabían reanimar, en los segundos, el deseo de comprender.[...] Acompañaban, paso a paso, nuestros esfuerzos.[...] Se alegraban de nuestros progresos.[...] No se impacientaban por nuestras lentitudes.[...] Nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal.[...] Se mostraban con nosotros de una



exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo" (Pennac, 2008:221).

Para acabar con el cariño que les profesaban. "No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados diría la juventud de hoy)" (Pennac, 2008:223).

Deseo dedicar una especial mención a los llamados "malos alumnos" ya que creo firmemente que el acto pedagógico no debe estar restringido a unos pocos elegidos. Podemos escuchar los comentarios que se vierten en las juntas de evaluación acerca del sin porvenir de algunos de ellos, de hacerles la vida imposible para que se marchen a otras instancias (PCPI, ACE). Y, sin embargo, pasado un tiempo les vemos construyendo su futuro en los programas de Diversificación, en un PCPI con el que están como locos de contentos... Les vemos rescatados por alguien y por algo. El cariño, la autoestima, la dedicación... no hacen milagros pero lo pareciera.

"Los profesores que me salvaron...no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día... Y acabaron sacándome de allí. Y a otros muchos conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida" (Pennac, 2008:36).

Alain Touraine (2005) desde la sociología plantea a la escuela la exigencia de intervenir para reducir las desigualdades que siempre afectan a los más desfavorecidos.

"¿Se puede llevar la ceguera o la mala fe tan lejos como para no ver que al no tener en cuenta la situación psicológica, social y cultural de los alumnos, se acrecientan los privilegios de los que pertenecen a un medio educado, que gozan de las mejores informaciones y están, por tanto, en situación de elaborar proyectos de futuro? ¿No hay que tener el coraje de decir que la escuela, que debería favorecer la igualdad, tiende a reforzar la desigualdad al multiplicar los obstáculos en el camino de los que proceden de medios subprivilegiados y de minoría culturales?" (Touraine, 2005:89).

Me ratifico, desde mi modesta experiencia en los programas de Garantía Social y P.C.P.I, en que "los que han cargado con los 'ineducables' son los que inventaron los métodos pedagógicos más originales y más prometedores al servicio de esta transmisión del saber que queríamos 'democratizar'" (Meirieu, 2006:42). Allí me sentí más cerca de las personas de mis alumnos, de su realidad. Más libre nadando en los límites de lo previamente institucionalizado. Con más momentos de "placer educativo".

Nos encontramos con "niños y adolescentes con dificultades escolares... pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para la concentración, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas también, supuestamente blandas, pero aún así algunas mañanas tenían la mirada más bien líquida..." (Pennac, 2008:143).

Uno de esos "alumnos" reconocía que es duro ser un vago: "Porque es aburrido y te cansas rápido de todo. Aunque quieras hacer algo te da pereza hacerlo. Te sientes mal porque al intentar hacer algo que quieres hacer, te acabas cansando y te frustras".

¿De qué estaba hecho su presente? Muchas veces de un sentimiento de indignidad que calaba hasta la médula. Los "malos alumnos" ...nunca van solos a la escuela. Como una cebolla, van acompañados de muchas capas: pesadumbre, miedo, inquietud, temor, rencor, cólera, insatisfacción, renunciadas, pasado vergonzoso, presente amenazador y futuro sin salida (Pennac, 2008:60).

¿Cuál será el objetivo de la escuela en esta situación?: pelar la cebolla para que la clase pueda empezar. ¿Cómo? No hay recetas: miradas, una palabra y gesto amable, una frase de adulto confiado...Mostrar interés por su vida, buscar el pacto desde la confianza que un adulto deposita en él, hacerle sentir que es un sujeto merecedor de la misma...

"... alumno repetidor de 1º de ESO. En el fondo de la clase, distraído, dibujando en un trozo de papel. Me dirijo a él y le pregunto qué que hace. Intenta esconder el dibujo pero al final me lo enseña. Representa escenas, no ofensivas, de una clase anterior en la que aparece el profesor y algún alumno. La lectura es de una pérdida de tiempo infinita. Acordamos que se lo contará a su madre y así no lo tendré que hacer yo. Mano de santo para todo el curso... Actualmente está en 4º de ESO y genial. Ese día

me dio por actuar así buscando el pacto y su responsabilidad. Podría haber montado el numerito, parte de indisciplina, jefatura y... pérdida del alumno".

Y las capas de la cebolla volverán a recomponerse al salir de clase y mañana habrá que volver a la tarea. "Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor" (Pennac, 2008:60).

Instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo que los haga abandonar el pretérito imperfecto (y tanto que imperfecto) y los abra a un futuro perfectible.

Descubrir a cada alumno en su unicidad para dinamizar la clase con todas sus potencialidades. O dicho de otro modo más poético: "Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía" (Pennac, 2008:115).

Entonces sucederá algo extraordinario como nos relata Camus (1994):

"En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain<sup>16</sup>, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo" (Camus, 2004:128).

Entonces, nos sentimos elevados ("élevé") a la vez que sabemos que siempre seguiremos siendo alumnos ("élève") (Meirieu, 2006:33).<sup>17</sup>

O como nos cuenta Pennac "... por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien" (Pennac, 2008:82). Esto hizo que surgiera, nos cuenta, un enorme agradecimiento hacia él.

Para concluir este apartado podemos reseñar los siguientes aspectos que suponen implicaciones prácticas para nuestra tarea como tutores, adultos de referencia, de nuestros

---

<sup>16</sup> Ahora Camus se refiere a él por su verdadero nombre. En el original "Dans la classe de M. Germain, pour la première fois, ils sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération: on les jugeait dignes de découvrir le monde" (Camus, 1994:164).

<sup>17</sup> Recurrimos a la versión original francesa para remarcar el juego de palabras "c'est pour cela qu'on est "élevé". Et qu'on reste, à jamais, "élevé" (Meirieu, 2005:21).

alumnos de 1º de ESO con los rasgos característicos que la adolescencia conlleva y a los que debemos dar respuesta.

Desde el análisis de las dimensiones como sujetos de la educación me parece de especial relevancia el reconocimiento de la dignidad de sus iguales para trabajar desde la aceptación de todos en sus situaciones particulares. Será importante aceptar la autonomía como forma de actuar, estimular la participación en las tomas de decisiones personales y grupales y fomentar el ejercicio de la responsabilidad que se sigue de sus decisiones.

Los alumnos de 1º de ESO necesitan sentirse elementos importantes en la relación educativa en este momento. Tienen que experimentar y sentir que todos son tenidos en cuenta. Debemos estar sensibles para evitar discriminaciones. Se tienen que sentir acompañados y potenciados en sus esfuerzos. Nuestros alumnos tienen que saber que su calidad como personas está a salvo de los posibles fracasos educativos. Y esto que ellos necesitan se convierte en tarea nuestra como tutores en 1º de ESO.

El tutor en 1º de ESO debe comprender los cambios físicos por los que atraviesan los alumnos para, desde el reconocimiento de sus cansancios y apatías, de las alteraciones en sus ritmos de crecimiento (precoz o tardío) y las no aceptaciones de su físico, saber acompañar con tacto para lograr un ajuste más adecuado.

El tutor en 1º de ESO no debe perder la calma ante el elevado nivel de discusión que fomenta el desarrollo de sus conclusiones lógicas en este periodo. Buscará el equilibrio entre el pensamiento analítico y el intuitivo desde una mayor atención individual de la que se carece en los IES en comparación con los CEIP.

El tutor en 1º de ESO deberá favorecer la curiosidad diversificada como elemento favorecedor del desarrollo cognitivo más que la permanente evaluación de conductas y conocimientos. Prestará atención de manera especial a las actividades extraescolares, espacios de gran relevancia para favorecer las relaciones interpersonales y fomentar el pensamiento creativo.

El tutor en 1º de ESO estará vigilante ante el posible "bajón" en el rendimiento que el alumno puede experimentar al pasar del CEIP al IES. Tendremos que estar ojo avizor para que el alumno no caiga en la "autoobstaculización" que le pueda llevar a entrar en una cadena que le conduciría al abandono escolar.

El tutor en 1º de ESO estará alerta ante los posibles desajustes que se produzcan en el proceso de elaboración de su identidad. De forma especial nos deberá preocupar los derivados de la falta de autoestima, de las dificultades en el campo de las relaciones interpersonales y de las situaciones de estrés.

Todo lo anterior implica que el tutor en 1º de ESO debe buscar espacios para que los alumnos puedan reconocer, manifestar, contrastar sus pensamientos y sentimientos como medio para llegar a la integración personal y grupal en el aula. Por un lado se trata de una actitud a poner en juego en la cotidianeidad de la relación educativa. De otro implica una participación activa, por parte del tutor de 1º de ESO, en la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT) "encarnado" en esta edad y en estas circunstancias. No podemos, por tanto, resignarnos ante los planes burocráticos y generalistas que, de forma mayoritaria, inundan los documentos organizativos de los centros educativos.

## **2.5 RELACIÓN EDUCATIVA. IMPLICACIONES NORMATIVAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL EN 1º DE ESO**

### **2.5.1 INTERACCIÓN EN LA RELACIÓN EDUCATIVA**

La comunicación, y ya lo hemos hecho notar con anterioridad, es un factor de vital importancia en el desarrollo del ser humano como ser social. Abrirse al mundo, a la interacción con los otros le confiere este carácter relacional y dialógico.

La educación tendrá esta impronta de comunicación personal que se establece en la relación entre agentes y actores. En definitiva entre educador y educando. Podemos decir que "la comunicación es el mecanismo educativo por excelencia" (Colom & Núñez, 2001:18).

La interacción educativa es una "acción intencional... que conduce al logro del desarrollo integral del educando" (Touriñán López & Sáez Alonso, 2012:391). Esto implica:

- Un carácter teleológico: se persigue una meta, un cambio.
- La existencia de un sujeto agente (educador-educando) con capacidad de actuar ambos.
- Intencionalidad y secuenciación.
- La presencia de un espacio concreto: el escenario educativo.
- Destrezas de comunicación que posibilite la relación.
- Una creativa puesta en escena, lo que nos lleva a ver la interacción como creación artística.

En definitiva: es un proceso humano, hecho por personas y sobre personas, a través de la relación personal.

Y hablando de interacción educativa no podemos dejar de mencionar un espacio privilegiado para su concreción, más aún si nos referimos a la especial relación entre el tutor de 1º de ESO y sus alumnos: la clase, el aula (Colom & Núñez, 2001:329). También podríamos hablar del pasillo, el patio, la cafetería, la biblioteca, etc. Pero todos los que nos dedicamos a esta labor reconocemos a este espacio su carácter relacional en torno a los

contenidos, por supuesto, pero fundamentalmente si nos referimos a las actitudes, los valores y los sentimientos.

En este sentido será de utilidad profundizar en el término comunicación desde la vertiente filosófica, de la mano de Jaspers, como nos propone Sacristán Gómez (1991). Nos sitúa el autor ante dos focos del mismo concepto: el relacionado con la transmisión del conocimiento y el de la relación interpersonal para afirmar que "La educación, pues, además de suponer una dimensión comunicativa referida a la transmisión de conocimientos, es también en su más profunda esencia una comunicación personal, en la que profesor y alumno ponen en común, no sólo lo que tienen, como saber asimilado, sino lo que son, tras su acontecer personal y existencial" (Sacristán Gómez, 1991:38).

Estas dos caras de la misma moneda se ponen también de manifiesto cuando Esteve (2010) nos sitúa ante las notas características de la relación educativa.

<b>RELACIÓN EDUCATIVA NOTAS CARACTERÍSTICAS</b>	
<b>Forma</b>	Intermedia entre la relación intersubjetiva y la relación sujeto-objeto.
<b>Equilibrio</b>	Centrada en la persona como artífice de su propia construcción.
<b>Finalidad</b>	La comunicación del saber por parte del maestro se convierte en una llamada al ser del alumno.

37. Relación educativa. Notas. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).

Para dicho autor existen dos formas básicas de relaciones humanas la intersubjetiva y la objetiva.

La relación intersubjetiva se da entre sujetos, se respeta la individualidad, se procura la no influencia, se reconoce la libertad y el poder de autodeterminación. No existe una finalidad externa más allá de la propia relación. Sería la propia de una relación de amistad (Esteve, 2010:108).

En cuanto a la relación sujeto-objeto, se niega su capacidad de elección, de pensar y su autorrealización. No interesa el otro como persona sino un producto intelectual o material. Se imponen criterios, es propia de la relación entre amo y siervo y de la mayoría de las relaciones comerciales (Esteve, 2010:109).

La relación educativa vendría a ser una relación intermedia, paradójica y aparentemente contradictoria. Ya que, como señala Jaspers, "educar, en efecto, es tratar a un sujeto como objeto" (Millán Puelles, 1951:443).

El problema esencial de la relación educativa estriba en dos exigencias opuestas que hay que coordinar en la misma actividad para llegar a la unidad y la armonía, ya que "esta operación tiene como objeto algo que no es reductible a objeto" (Millán Puelles, 1951:443).

Por lo tanto, nos encontramos con dos notas, dos exigencias a conciliar en la relación educativa para mantener el equilibrio entre ambas (Esteve, 2010:111). La primera, se refiere a la finalidad previa y, de alguna manera, convierte a los alumnos en objeto de nuestra acción ya que trabajamos para educarles. La segunda, nos señala que debemos un respeto a la condición de sujeto que le corresponde como persona. Respeto por tanto a su libertad y dignidad.

De acuerdo con ellas debemos pues dar respuestas a dos problemáticas esenciales:

- ¿Cuáles serán los criterios de los que partimos para elegir las finalidades?
- ¿Cómo educar manteniendo a la vez este equilibrio entre libertad y dignidad personal?

La respuesta nos llevaría a la comunicación educativa basada en el respeto mutuo y facilitadora de un clima de confianza (García Amilburu, 2007:147)<sup>18</sup>. Solo desde esta premisa podremos bucear, en la relación educativa, en la búsqueda de ese "'Algo' que se desprende del 'no sé qué' o 'casi nada' que, según palabras de Vladimir Jankélévitch, 'marca la diferencia', tanto en el amor como en muchos otros ámbitos" (Jankélévitch, V., 1981, citado en Meirieu, 2006:13).

Una dimensión oculta muy personal y a la vez universal que atañe a lo más profundo del "proyecto de enseñar". Una vibración especial de la que son portadores los maestros. De esta forma ser maestro "es una forma particular de estar en el mundo" porque "tiene una manera especial de mirar el mundo" (Meirieu, 2006:14-15).

---

<sup>18</sup> En bastantes ocasiones, en el ejercicio de la labor de mediación que el tutor realiza con sus alumnos de 1º de ESO en una situación de tensión generada por una corrección de un profesor, lo primero que te lanzan es la popular frase de "yo le trato con respeto cuando él me respeta a mí". Es cierto que la mayoría de las veces corresponde a una excusa, a una salida ante una falta de respeto y disciplina. Pero también no es menos cierto que quien tiene que dar ejemplo de conducta respetuosa es el adulto de referencia. Fundamentalmente porque su ejemplo será determinante, como ya hemos dicho, en el modo de relación educativa que se quiera generar.



El maestro se dedica a enseñar:

- Con rigidez: propia de los conocimientos a transmitir.
- Con pasión: que le hace partícipe del movimiento histórico del saber.
- Con seriedad: del que lleva "el futuro en bandolera" y no participa de la trivialidad (Meirieu, 2006:15).

Y todo esto es lo que nos hace ser maestros, lo que me hace ser maestro. Algo que va más allá de lo que nos encontramos en reglamentos, normativas o decretos. Algo que se dirige, como nos dice (Meirieu, 2006:16) hacia "la búsqueda de un Acto Pedagógico". Y eso es algo que todos hemos experimentado, "cuando en la clase se produce la transmisión. Entonces, se produce placer: del maestro por enseñar y del alumno por aprender. Esto no suele estar en los escritos, ni en los tratados. Sencillamente... ocurre en ocasiones y hace fascinante esta tarea de educar" (Meirieu, 2006:16). En esos momentos tan especiales todos, alumnos y maestros, sentimos como "la armonía se logra de forma espontánea, la corriente fluye y se produce la transmisión" (Meirieu, 2006:17). Van Manen (1998) aborda esta cuestión desde el convencimiento de que el tacto pedagógico es algo que no se puede planificar aunque sí podemos preparar nuestro corazón y nuestra mente. "A menudo, en la enseñanza, el momento variable, inseguro, inestable es el que requiere de una acción con un tipo de tacto que es esencialmente implanificable. Y estos momentos inestables no son accidentes en la enseñanza sino que son una parte esencialmente integral de la misma" (Van Manen 1988:155).

Y se produce a pesar de... la burocracia, las trabas administrativas, las tensiones ideológicas, los alumnos convertidos en mediocres por la TV... Todavía es posible ese "algo", ese "no sé qué" y de golpe la profesión tiene sentido y nos mantiene en pie (Meirieu, 2006:19).

Es importante hacer notar que, enseñemos lo que enseñemos, somos portadores de esta exigencia de calidad sin la cual ningún conocimiento humano se habría podido constituir (Meirieu, 2006:78). Debemos buscar en todo momento, como diría Víctor García Hoz "la obra bien hecha [...] ya que sólo lo bien hecho educa" (García Hoz, 1988:157). Sería de desear que la escuela deje de promover una cultura superficial (que se olvida según se repite) e implique a los jóvenes en la acción exigente de la búsqueda de calidad para "hacer una obra de sí mismos", en palabras de Pestalozzi, citado por Meirieu (2006:79). Y será, esta

exigencia de calidad llevada por el deseo de alcanzar la perfección, la que dé valor a nuestra acción educativa.

Los educadores debemos ayudar, influir, para que se realice ese proceso haciendo que se encuentren, se vivan, se acepten y se construyan en todas sus facetas y potencialidades. Todas estas acciones son reflexivas, personales, únicas e irrepetibles.

Y para que la "obra bien hecha" o la "obra de sí mismos" llegue a buen puerto y se vaya encarnando Esteve, (2010) nos recomienda contar con tres elementos esenciales que articulan la relación educativa: liberar a nuestros alumnos de condicionamientos previos, desarrollar su capacidad de razonamiento crítico y formar su voluntad para realizar sus propios proyectos.

Y hablando de finalidades, el maestro ha de dar sentido humano a todas las preguntas científicas para lograr la comprensión de las realidades que interactúan con nuestra vida posibilitando o impidiendo su desarrollo. ¿Cómo? Integrando saberes, actitudes y valores que ofrece a sus alumnos como material para sus propios procesos de búsqueda personal (Esteve, 2010:119).

La finalidad educativa no será la de transmitir una cantidad ingente de datos parcializados, sino provocar en el alumno el gusto por conocerse a sí mismo como persona en su globalidad integrando diferentes campos del saber.

"Las investigaciones sociológicas han demostrado que la escuela obtiene mejores resultados cuando los enseñantes se definen por su papel de "comunicantes" con los alumnos, y con los dirigentes administrativos de la escuelas, y no sólo por su papel profesional de "enseñantes" de biología o historia." Por el contrario: "Cuando los docentes se protegen detrás de su disciplina para hacer frente a los alumnos en ruptura de comunicación o en posición de hostilidad, los resultados son malos" (Touraine, 2005:167).

Y en este punto de la relación educativa podemos detectar dos actitudes diferentes especialmente relevantes en el momento educativo que nos ocupa: 1º de ESO. La del maestro y la del profesor<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Remitimos al capítulo 1 acerca de los modelos de formación para el profesorado de secundaria según Manso Ayuso y Valle López, (2013).

En principio los maestros en primaria inclinarían la balanza hacia la pedagogía y psicología y menos hacia los saberes. Por contra los profesores en secundaria y bachillerato darían más peso al saber y menos a lo pedagógico<sup>20</sup> (Meirieu, 2006:28).

En España esta división está muy arraigada. Si soy maestro la importancia principal la tienen los alumnos. Si soy profesor de cualquier materia la importancia la tiene los saberes de mi materia, no tanto el alumno, sus condiciones personales, familiares, sociales,... Hablaríamos de que "los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos [...]. El primero sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que va a impartir" (Esteve, 2006:96). Todo lo anterior queda perfectamente ilustrado en este pensamiento, atribuido a Jules Ferry y citado por Meirieu (2006,21): "Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas".

Esto es especialmente relevante en 1º de ESO. Los alumnos dan el salto de los colegios a los institutos y, en muchas ocasiones, se sienten solos. Les falta ese adulto de referencia que les acompañe en el tránsito. Algunos llegan a verbalizarlo de forma muy gráfica como veremos en el Análisis de los Grupos de Discusión con alumnos.

Es verdad que habría que superar esta división ya que ambos enseñan algo (saber) a alguien (persona, seguimiento) (García Amilburu, 2012:231)<sup>21</sup>. Ambos, maestros y profesores, trabajamos con una misma faceta que es inherente a nuestra profesión: la transmisión.

---

<sup>20</sup> "Portrait des enseignants de collèges et lycées", en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Education Nationale, abril 2005.

- 49% de los docentes de institutos y colegios escogen esta profesión por "el contacto con los alumnos".

- 47% lo hacen por "la transmisión del saber".

La mayoría marcan prioridad más que exclusividad (Meirieu, 2006:28).

<sup>21</sup> "Se trata, en efecto, de la reposición de la antigua pregunta acerca de si alguien (un maestro) puede enseñar algo (la ciencia) a otra persona (el alumno). En efecto, allá por el siglo V a.C., Platón ya lo recogía en el *Menón*. Después San Agustín y Tomás de Aquino.

Aun a riesgo de que a algunos pueda parecer anacrónico, pienso que es muy interesante recordar unas sugerencias expuestas en el artículo 1 de la *Quaestio Disputata* n. 11 *De Magistro*, en la que el Aquinate se pregunta precisamente «si un hombre puede enseñar a otro», y recibir, en consecuencia, el título de «maestro»" (García Amilburu, 2012:231).

Esta misma autora nos ofrece una reflexión muy interesante y pertinente acerca de la "conciencia subjetiva de ser profesor" (García Amilburu, 2007:56) señalando tres formas de concretar dicha conciencia.

"Si trazamos una línea imaginaria, en uno de sus extremos podemos colocar a quienes tienen una vivencia subjetiva de su dedicación a la enseñanza como un empleo, del mismo modo que podrían dedicarse a otro cualquiera. En el extremo opuesto se situarían quienes ven la profesión docente como una vocación: algo a lo que se sienten llamados y que confiere a su existencia un sentido de encargo o de misión. Por último, en un punto situado entre estos dos polos, estarían quienes asumen subjetivamente el ejercicio de este trabajo como una actitud ante la vida" (García Amilburu, 2007:57).

Y de su análisis y de la constatación de la realidad podríamos argumentar que en este momento asistimos a un auge de la primera opción en detrimento de la segunda y la tercera. Si bien es cierto que las dos últimas son predominantes cuanto más pequeños son los alumnos a los que nos dirigimos. Esto vendría a añadir elementos de reflexión que favorecerían la presencia de maestros en el curso especial de 1º de la ESO en detrimento de los profesores. Ya que a los primeros se les supone la tercera y, en muchos casos, la segunda opción, mientras que una gran mayoría de los profesores participaría de la primera opción.

Miguel de Unamuno también se une al debate al hacer una reseña necrológica a Francisco Giner de los Ríos, aludiendo a su ser como gran maestro por encima de su condición de catedrático o profesor:

Giner "comprendió que la obra más autoeducadora de un hombre es la de luchar contra su propia profesión, la de impedir, mientras uno la ejerce honrada y hasta amorosamente, que le profesionalice, la de hacer que el hombre, el hombre entero, no se deje dominar del funcionario. Y por eso él, catedrático, propendió a hacerse maestro. Y para poder ser maestro, a hacerse discípulo, a ser siempre discípulo, el eterno discípulo" (Unamuno, 1917:58).

"[...] era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor - el que profesa algo -, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aún, conocimiento...y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando,

pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir, y hacer pensar y sentir" (Unamuno, 1917:59).

Llegados a este punto reconozco en la definición de maestro que nos ofrece Esteve desde el punto de vista del alumno una segura esperanza pedagógica para el papel del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia: "alguien a quien el discípulo reconoce una sabiduría de lo fundamental, un mejor-ser, que le lleva a buscar y aceptar su influencia" (Esteve, 2010:132). Máxime cuando esta referencia es ejercida desde el equilibrio personal como nos señala García Amilburu (2007) "porque la presencia de un adulto que ha adquirido el equilibrio que da la madurez y que se siente cercano, ejerce una influencia decisiva, sobre todo cuando el profesor desempeña su trabajo con adolescentes" (García Amilburu, 2007:141).

Es por eso que son muy importantes los referentes que tengamos de maestros que hayan actuado como tales en nuestro pasado, concreto y particular.<sup>22</sup>

En mi caso siempre recordaré con especial cariño a mi profesor Manuel Gallego<sup>23</sup>. Yo me sentiré siempre agradecido para con él y para con todos los que me mostraron el camino que nos lleva a aprender y a ser más y mejores personas.

De todos es conocida la gratitud expresada en la carta que Albert Camus (1994) dirige a su maestro de niño, el señor Germain, al día siguiente de recibir el premio Nobel: "Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto." Y, al despedirse como, "uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido" (Camus, 2004:295).

---

<sup>22</sup> "Portrait des enseignants de collèges et lycées", en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Education Nationale, abril 2005.

- 66% eligen esta profesión motivado por el encuentro significativo con algunos de sus docentes.

- 29% lo hacen por influencia de sus padres (Meirieu, 2006:32).

<sup>23</sup> Su figura ha sido referente en el terreno personal y en el educativo. Como tutor, como persona, siempre estuvo presente (fundamentalmente en la operación de papá y mi bajón) en la relación con nosotros, sus alumnos, con las familias... En el terreno educativo recuerdo todavía la metodología empleada en Física de 3º de Bachillerato. Cada uno nos preparábamos una parte del tema, lo exponíamos en clase, resolvíamos dudas, planteábamos el control y lo corregíamos. Con su supervisión. En concreto recuerdo a E. B., alumno poco aventajado, exponiendo el modelo atómico de Rutherford y su alegría al mostrarlo y entenderlo.

En la relación educativa, el maestro "ha de ser capaz de enfrentar al discípulo consigo mismo, de hacerle encontrarse a sí mismo como sujeto activo frente al mundo que le rodea" (Esteve, 2010:128).

¿Hasta cuándo esta relación? Como ya hemos dicho antes hasta que el alumno aprenda a buscar por sí mismo. En ese momento desaparece el discípulo y desaparece el maestro. Educamos para la autonomía (Esteve, 2010:130).

En este orden de cosas Esteve nos propone cuatro modelos educativos superpuestos vistos desde la relación educativa:

---

#### RELACIÓN EDUCATIVA: MODELOS EDUCATIVOS

---

- Los niños (hijos, alumnos) deben hacer lo que los adultos (padres, maestros) decidan.
  - Educa la familia. Enseña la escuela.
  - Educación: proceso de libre desarrollo. Los adultos apenas intervienen.
  - Educación: proceso de iniciación. Modelo integrador: respeto a la libertad del niño e intervención educativa responsable del adulto.
- 

38. Relación educativa: modelos educativos. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).

1.- En el primer modelo se niega toda posibilidad de autonomía a los niños. Es la generación adulta quien impone métodos y objetivos. La tarea de los jóvenes se reduce a dejarse modelar y asimilar la imposición.

La idea central parte de la incapacidad de niños y jóvenes, debido a su inmadurez, para distinguir el bien del mal.

Esta visión genera un problema educativo ¿cómo y cuándo se pasa de la tutela permanente del adulto a su autonomía moral? Respuesta cuando tenga "uso de razón". Pero es un concepto más mítico que real. La "capacidad de razonar del niño no se desarrolla si, en lugar de enfrentar los dilemas morales, éstos se le dan resueltos" (Esteve, 2010:76).

Estábamos jugando con mis primos en la terraza de su casa. Nos juntamos nueve niños en total. La terraza daba a un patio interior cuyo dueño parecía tener "malas pulgas" según mis primos. En el transcurso del juego mi hermano tiró un muñeco al patio. Cuando se asomó el vecino a increpar el hecho no se me ocurrió otro argumento que el siguiente: "disculpe usted, es que mi hermano es pequeño y no tiene *uso de razón*". Surtió efecto y conseguimos recuperar el juguete. ¡Mi hermano tenía tres años y yo ocho!

En realidad corremos el peligro de confundir autonomía moral con verbalismo externo adaptado a la imposición de los adultos. El niño verbaliza lo que el adulto quiere oír.

¿Qué ocurrirá cuando es el niño el que tiene que dar respuestas por sí mismo, sin "vigilantes"? Se encuentra en el vacío más absoluto. Hasta entonces todas sus decisiones le habían sido dadas

Y si hay desviaciones sobre lo previsto por los educadores será necesario el castigo para corregir esas manifestaciones externas erróneas. "La letra con sangre entra". Esto provoca dos reacciones en el niño. Por un lado una reacción de sumisión incondicional. De hecho a lo que más temen es a dirigir su propia vida. Por otro lado una reacción de oposición. Se refuerza la rebeldía interna y el rechazo de los valores impuestos.

Este modelo puede suponer una tentación para buen número de educadores. Vuelta a la tradición, a lo que funcionaba como "Dios manda", al orden. Quizá porque bastantes de nosotros seamos dignos ejemplos de esas conductas esperadas y no suficientemente reflexionadas, razonadas y asumidas como propias.

Como adultos de referencia en 1º de ESO debemos procurar fomentar en los alumnos el gusto por descubrir sus propias conclusiones y elaborar sus propias respuestas. De este modo estaremos contribuyendo al desarrollo de su autonomía, básico para su crecimiento armónico.

2.- El segundo modelo parte de dos premisas:

- Las familias educan según sus planteamientos ideológicos, políticos, religiosos...
- Ante esta diversidad de valores la escuela sólo debe ocuparse de la formación intelectual, permaneciendo neutral en el terreno ideológico. Sobre todo en la enseñanza pública y más todavía en secundaria.

Cuántas veces se han verbalizado éstas u otras cuestiones parecidas en nuestras reuniones de equipos docentes o en juntas de evaluación: Es que los alumnos deben venir educados de casa y nosotros, aquí, dedicarnos a enseñar nuestras materias. Y tener un público dócil, entregado a la causa, sin problemas de comportamiento...

Pero ¿qué ocurre cuando estos presupuestos fallan?

¿Y si las familias no educan?. Y esto ocurre por diversas razones. Por falta de formación, por situaciones de desestructuración familiar, por la ausencia real del hogar de los padres ante una crisis económica brutal que les lleva a trabajar a destajo... . Pues la escuela no puede, no debe, permanecer neutral.

¿Y si la escuela no realiza la socialización secundaria? Y esta tarea supone educar en "valores y hábitos de convivencia comunes" como base para la cohesión social. La familia (por supuesto necesaria para el crecimiento del niño) no es un único universo de referencia. En la escuela descubre que hay otros niños, otras familias, otros "dioses" y otras opiniones. El universo se abre a nuevos conocimientos. Sobre todo ocurre en la escuela pública ya que en la privada, con sus idearios, hay menos "otros" y más uniformidad (Meirieu, 2006:98).

Esto se ve muy claro cuando se dan problemas de conducta en el aula. Derivamos el problema a otros (jefatura, dirección) que actúen como guardianes de la disciplina externa para reprimir conductas que ya se han producido. Muchas veces vivimos como se instala entre nosotros la inhibición y la falta de cooperación en el planteamiento y seguimiento de cualquier proyecto de intervención educativa. "Por dignidad personal y profesional yo no me rebajo a ..." Y entramos en un círculo vicioso que no hace sino ahondar el problema.

Y es que, como dice Meirieu, no hay personal especializado en garantizar el orden para que nosotros podamos dar nuestras clases con total tranquilidad. Lo contrario nos llevaría a la presencia en nuestros centros de vigilantes jurados que tendrían poco de educativos (Meirieu, 2006:92).

"Darle calidad a un sistema escolar pasa necesariamente por reconvertir el sistema de enseñanza en un auténtico sistema educativo" (Esteve, 2010:87). Y esto no se soluciona con intervenciones voluntaristas y personales sino con la creación de un marco global en cada centro educativo.

Tengo la experiencia de haber coordinado la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el CEIP "Giner de los Ríos" en Leganés durante los cursos 95/96 y 96/97. Podría ser un contexto para expresar libertad, iniciativas, creatividad, rasgos peculiares del centro, su alumnado y estrategias para la consecución de logros concretos. Estaba convencido de su utilidad y lo sigo estando. Creo que un proyecto compartido es una inversión común, permite engranar el deseo de aprender y la voluntad de transmitir.



La realidad es que, en muchas ocasiones, se convierte en un texto plagado de generalidades, tópicos educativos, literatura convencional y uniforme. Su único valor reside en el hecho de estar realizado y debidamente almacenado para servir a la vertiente burocrática de la administración educativa.

En este terreno debemos hacer mención de las presiones que sufre la escuela desde todos los puntos de vista. Me detendré, si cabe someramente, en la ejercida desde las instituciones llamadas educativas.

A partir del momento "de explosión democrática" y la obligatoriedad a los 16 "los administradores gobiernan como si pudieran con total legitimidad (mío: impunidad) decidir dónde, cuándo, cómo y para quién se producirá el acto pedagógico" (Meirieu, 2006:46). Acompañado de reformas sin horizonte político preciso que añaden disposiciones, reglamentos, normativas, instrucciones, cambios de denominación... que hacen infinita la distancia entre "el ministro" y el "acto pedagógico" en clase. Presión que se concreta en la exigencia de mejorar los porcentajes de aprobados sin que les interese lo más mínimo la progresión de cada alumno y sus particulares circunstancias sino el salvaguardar su "responsabilidad política" ante la opinión pública, las comparativas estadísticas entre centros de la propia comunidad autónoma y los foros nacionales e internacionales.

3.- El tercer modelo, la educación como libre desarrollo, bebe de tres fuentes:

- Antropología: parte del rechazo a una educación experimentada, vivida como imposición en un tiempo pasado.
- Psicología: popularización y trivialización de las teorías psicoanalíticas en cuanto a las frustraciones y los traumas.
- Sociología: quedaron atrás tiempos de penuria económica y los niños disfrutaban de caprichos desmesurados.

El niño debe ir descubriendo por sí mismo el mundo y los valores sin coacción por parte de los adultos.

Este modelo lleva implícito graves riesgos. De una parte el niño llega a la conclusión de que puede hacer lo que le dé la gana. Y lo hace en el entorno familiar, pero ¿qué ocurre en el exterior cuando muestra sus increíbles niveles de mala educación? Su conducta caprichosa le genera rechazo y marginalidad. Esto le provoca desconcierto, inseguridad y

ansiedad (Esteve, 2010:91). De la otra es caldo de cultivo para la actuación de grupos de presión que manipulan con facilidad a los niños. Frente a la neutralidad e inhibición de padres y educadores son presa fácil de los manipuladores de masas que intentan adoctrinarnos acerca de casi todo.

Creo que educar supone, en efecto comprender, pero no permitir. Supone tener coraje para superar dificultades y capacidad para soportar la adversidad. Suponen la intervención del adulto frente a tantas formas de inhibición....

4.- Cuarto modelo. La educación como iniciación. Modelo que, según mi punto de vista, supera a los tres anteriores.

"Según este modelo, los educadores tenemos el deber de iniciar a los alumnos en aquellos valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como valiosos" (Esteve, 2010:98). No se trata pues de imponer y sí de iniciar, no se tratará evidentemente de anular, sí de influir, para poder desaparecer cuando sean capaces de gobernar su vida por sí mismos (Esteve, 2010:96). Así queda recogido en estas dos citas: la primera de Peter, R.S. "El buen maestro es un guía que ayuda a los demás a prescindir de sus servicios"; la segunda de Gusdorf, G. "El último favor en el que puede tomar la iniciativa [el maestro] es en desaparecer; gesto supremo y el más difícil, en el cual se consuma el auténtico magisterio" (citadas en Esteve, 2010:97).

A modo de conclusión de este apartado y en relación a la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO pongo de manifiesto una serie de implicaciones prácticas que deberían guiar mi actuación:

Como tutor en 1º de ESO debo participar de la labor del artista, del creador. Creo que es un arte saber conjugar el binomio finalidad previa con el debido respeto a la dignidad del alumno para, desde ahí, poder influir, iniciar, presentar a nuestros alumnos diferentes perspectivas de crecimiento.

Como tutor en 1º de ESO debo buscar siempre el "acto pedagógico" con pasión, seriedad y exigencia de calidad. Y esto tanto en las sesiones grupales como en los contactos personales con los alumnos. En las sesiones grupales de tutoría por que deben estar planificadas y pensadas para ofrecer posibilidades de influir en los alumnos. Por lo tanto deberán estar explicitadas en el Plan de Acción Tutorial (PAT). Y en cuanto a los encuentros

personales con cada alumno porque implica pensar en cada uno de ellos y en las circunstancias que les rodean para ofrecer posibilidades reales de crecimiento.

Tengo que plantearme la exigencia de ser modelo de referencia ante la necesidad que, de ellos, tienen nuestros alumnos para aprender más y ser más persona y mejor persona.

La voluntariedad en el cargo de tutor de 1º de ESO, con un proyecto de tutoría concreto es algo que me parece vital en esta tesis. Debemos influir en nuestros centros para que la asignación de tutores no quede al albur de otros criterios (horas de cada departamento, favorecer el horario general del centro...) que después concretará el programa Gestor de Horarios Peñalara.

Tendré que tener muy claro dar importancia al generar conductas de creación frente a las conductas de sumisión y de oposición. Por lo tanto tendré que huir de presentar las conclusiones, lógicas según nuestros esquemas, para que ellos puedan llevar a cabo el proceso discursivo que les acerque a ellas.

Y también tengo claro que debe ser una exigencia para el centro educativo, IES, la creación de un proyecto propio de centro (PEC) que defina un marco global de actuación, de objetivos a conseguir y el modo de lograrlos. En él, y de una manera especial, estaría incluido el PAT y su concreción en 1º de ESO.

## 2.5.2 AUTORIDAD EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

En este punto considero importante dedicar un espacio al tema de la autoridad en la relación educativa. Ya hemos referido en el apartado anterior la especial naturaleza de la relación educativa buscando el equilibrio entre la intervención y el respeto a la persona del alumno. Cualquier desviación del fiel de esta balanza nos conducirá, inevitablemente, hacia relaciones insanas y por lo tanto no educativas. Nos será muy útil para empezar hacer alguna precisión acerca del uso que hacemos de este concepto en general y de un modo especial en la particularidad de la relación que establecemos como tutores con nuestros alumnos de 1º de ESO.

A menudo oímos decir que alguien tiene autoridad o que es autoridad. Pero ni se es autoridad, ni se tiene autoridad, al modo de otras categorías lógicas de esencia o cualidad. La autoridad se reconoce, se acepta, se gana o se pierde en la relación (Esteve, 2010:133).

Se trataría, por lo tanto, de que en la relación educativa el maestro sea reconocido como autoridad por el alumno bajo estos parámetros.

<b>AUTORIDAD: FORMAS DE OBEDIENCIA</b>	
<b>Frente al rango</b>	Aceptación sin problemas. Se reconoce al otro la capacidad de tomar decisiones
<b>Frente al poder</b>	Se obedece por la coacción: real o imaginaria.
<b>Frente a la sabiduría</b>	Autoridad liberadora. Se genera agradecimiento hacia quien pone su sabiduría a nuestro servicio.
<b>Frente al prestigio</b>	Aceptación con agrado y orgullo por el honor que supone la relación con una persona tan reconocida.
<b>Frente al orden</b>	Si es justo se produce la aceptación sobre todo si se participa en la elaboración de las normas de convivencia.
<b>Frente al autoritarismo</b>	Se suman los efectos del rango y el poder. Genera rencor, frustración e impotencia.
<b>Frente a la autoridad</b>	Se suman los efectos de la sabiduría y el prestigio. La obediencia es siempre voluntaria como reconocimiento.

39. Autoridad: Formas de obediencia. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).

### Frente al rango.

El rango es el lugar que ocupa una persona respecto a los demás fruto de una responsabilidad social que se le encarga.

La reacción psicológica es la aceptación sin problemas de la orden pues se reconoce al otro la capacidad de tomar decisiones (Esteve, 2010:137). En la clase el profesor tiene distinto rango que los alumnos. Es evidente que no somos iguales, ni debemos serlo.

#### Frente al poder.

El poder siempre va relacionado con una capacidad de coacción que puede ser real o imaginaria. Sólo se obedece por la coacción.

Cuántas de las "autoridades" económicas de nuestro mundo nos parecen tales debido a su inteligencia cuando en realidad no es así.

"En realidad nos parecen muy inteligentes tan sólo porque tienen un poder inmenso. Les atribuimos la agudeza y el rigor del conocimiento científico...como los sacerdotes romanos que adivinaban el provenir examinando las vísceras de animales sacrificados o el vuelo de los pájaros" (Muñoz Mollina, 2013:28).

Cuántas de nuestras "autoridades" políticas no son nadie fuera de la política y se revisten de poder para perpetuarse en ese estatus privilegiado.

"Han quedado y han ascendido los que no teniendo otra forma de prosperar en la vida se han limitado a una obstinada militancia, a una ilimitada disposición de obediencia, en el mejor de los casos, y de corrupción en el peor.

En ningún otro campo profesional se puede llegar más lejos careciendo de cualquier cualificación, conocimiento o habilidad verificable" (Muñoz Mollina, 2013:100).

Según D'Ors (1996) la autoridad se equipara con el "prestigio del saber", su manifestación más propia es a través del "consejo" y es la única instancia capaz de actuar como "límite de la potestad". Por lo tanto, según nos refiere el propio D'Ors, "incumbe a la potestad el dejarse aconsejar por la autoridad: en esto consiste principalmente la prudencia del gobernante, a la vez que el límite de su poder" (D'Ors, 1996:505).

La reacción psicológica que se genera ante el abuso del poder es un sentimiento de humillación, rencor y odio. Tan grande que, en ocasiones, puede generar respuestas muy violentas (Esteve, 2010:138). En el ámbito educativo ya hemos visto como la coacción y la sumisión o están en consonancia con el desarrollo armónico de la personalidad del alumno.

### Frente a la superioridad y sabiduría.

Entendemos por sabiduría la condición de la persona que "sabe más" en alguna materia. La reacción psicológica que genera es de agradecimiento hacia la persona que pone su sabiduría a nuestro servicio. Hablamos de autoridad liberadora.

En educación debemos prestar especial atención a conductas que impliquen un abuso de superioridad ya que se impedirían los procesos de decisión personal y buscarían la manipulación de los alumnos.

### Frente al prestigio.

El prestigio es la fama socialmente reconocida al mostrar su sabiduría a lo largo del tiempo.

La reacción psicológica es de aceptación con agrado e incluso con ciertas dosis de orgullo por el honor que supone la relación con alguien de tanto reconocimiento (Esteve, 2010:141).

En las instituciones educativas la fama de cada profesor es un elemento que predispone positiva o negativamente al alumno aún antes del comienzo de la relación educativa.

### Frente al concepto de orden. La disciplina.

El orden fundamenta la disciplina que no es más que el mantenimiento del orden. Para Esteve existen hasta cuatro variedades de orden y, por lo tanto, de sistemas de disciplina (Esteve, 2010:142) que yo reduciré a dos por participar el orden justo del rasgo de interioridad y el injusto de la externalidad.

En primer lugar, nos referiremos al orden justo que nos conduce a una disciplina que nace de la reflexión y el juicio crítico, sobre todo si cuenta con nuestra participación.

Partimos de una constatación de la realidad que afecta de lleno a la relación educativa. La presión mediática es constante sobre niños y adolescentes generando en ocasiones conductas impulsivas. Basten como ejemplos algunas de ellas. El mando a distancia supone la institucionalización de la regresión infantil: tiranía, caprichos y agitación. La tan extendida conducta de hacer zapping mientras vemos la televisión y a la vez que

realizo otras acciones como comer, hablar por teléfono, utilizar el móvil...hace que desaparezca del horizonte la concentración. Las radios musicales nos acostumbran al ruido de fondo permanente, cargado de mensajes superficiales, ordinarios e insignificantes. El uso compulsivo del móvil: escuchar música en cualquier momento, enviar mensajes, conectarnos a internet, "wasapear"... Todos tienen tarifas planas que se lo permiten...

Todo lo anterior contribuye a desintegrar la atención. Hace trizas la percepción lineal, alimenta la dispersión sistemática y la agitación permanente (Meirieu, 2006:83).

De cara a los alumnos, venimos defendiendo desde hace mucho tiempo la importancia de su participación en la elaboración de normas de convivencia en el aula. Es una parte esencial de las Jornadas de Acogida en 1º de ESO. En todo grupo humano, sea del tipo que sea, existen unas normas o reglas de juego que les ayudan a conseguir sus fines. Se les plantean diferentes ejemplos que les resulten cercanos: equipos deportivos, etc. También tenemos claro lo que ocurre cuando cada uno va por su lado. Para ello, y teniendo en cuenta nuestras expectativas, ya expuestas para este curso, nos planteamos nuestras reglas de juego en dos campos muy concretos: convivencia y trabajo. Este trabajo concluye con la elaboración de esas reglas que luego nos servirán para autoevaluarnos individualmente y como grupo.

Está demostrado que la reacción psicológica que se produce es de aceptación interna. Las normas de convivencia son asumidas por los alumnos. Esto no significa que las cumplan siempre, claro está. Pero saben de dónde provienen, qué las justifica, qué objetivos persiguen y han participado en su discusión.

De cara a los profesores tendríamos que esforzarnos por producir, día a día, un poco de "disciplina escolar" (Meirieu, 2006:85). Para ello tendríamos que prestar atención a tres factores.

El primero, supone cuidar el entorno de trabajo: la disposición del aula y su limpieza que haga de ella un lugar agradable y ordenado que permita la realización de lo que pretendemos.

El segundo, implica claridad en las consignas utilizando mensajes breves y claros. No repetir innecesariamente ya que perderían su significado. Mantenerse severamente firmes.

El tercero, nos hace otorgar a cada cual su espacio para que nadie tenga la tentación de ocupar todo, o nada (hacerse invisible). De esa forma evitamos la confusión, la agitación, el desorden, la veleidad al participar... Es importante proporcionar un mínimo de organización en la que todos tengan un papel y viva la experiencia de crear nuevas competencias y descubrir nuevos centros de interés (Meirieu, 2006:90).

Y en cuanto al orden arbitrario, significar que carece de justificación. Se respeta por la imposición y la vigilancia externa, no por el convencimiento, para satisfacer las costumbres. La disciplina será tarea perdida porque la vigilancia nunca es continua, como nos ilustra el Libro Rojo del Cole.

"Tú mismo podrás constatar que muchas veces, después de una reunión, los profesores aplican un celo poco común para echarlos de los pasillos o hacer guardar una apariencia de orden en el patio. Esto quiere decir que, una vez más, los profesores han discutido seriamente entre ellos los problemas de disciplina, y han decidido mostrarse más vigilantes.

¡No hay de qué inquietarse! No durará mucho. Los profesores olvidarán rápidamente las hermosas resoluciones que han tomado ante *sus* colegas. Por otra parte, hacer respetar a los alumnos todos los reglamentos y prohibiciones en vigor, representaría para ellos un trabajo enorme y casi imposible de realizar" (Jansen & Jensen, 1979:38).

En este sentido resulta interesante traer a colación el *honor system* que llamó la atención de Antonio Muñoz Molina en la universidad de Virginia.

"[...] los estudiantes prometían o juraban que no harían trampa en los exámenes y en los trabajos; no había pues vigilancia, pero quien rompiera este pacto de confianza sería expulsado. Me gustaba este sentido protestante de la responsabilidad personal, tan ajeno a quien se ha educado en un país católico y autoritario, *en el que la mejor razón para cumplir una norma es sentir en la nuca los ojos del que puede castigar [...]*" (Muñoz Mollina, 2013:176, la cursiva es mía).

Si el objetivo de la educación es que el adolescente alcance su autonomía moral el sistema de disciplina deberá estar basado "en la interiorización de las normas mediante la reflexión moral sobre la justicia y bondad de las mismas" (Esteve, 2010:144).



Continuando en esta línea son los propios adolescentes los que nos situarían ante las condiciones que ellos le otorgan a la disciplina, según nos presenta Michaux (1975).

<b>CONDICIONES DE LA DISCIPLINA PARA EL ADOLESCENTE</b>	
<b>Moderación</b>	Se sitúa en un término medio entre la tiranía y la abdicación.
<b>Justicia</b>	Se desliga de los estados de ánimo. Implica madurez y dominio de sí mismo.
<b>Jerarquía</b>	Se relaciona con la gradación de personas y dignidades.
40. Condiciones de la disciplina para el adolescente. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).	

#### Frente al autoritarismo.

La reacción psicológica que genera es de rencor y frustración a la vez que impotencia.

En la relación educativa el adulto no discute sobre las normas con los adolescentes porque sería rebajarse abandonando su rango, su juicio es más formado y los valores ya están establecidos, no admiten discusión (Esteve, 2010:147).

En la relación educativa primaría la obediencia a los adultos. No se admite discusión sobre las normas sino es para darles la razón. Esto genera una reacción de oposición y sumisión enfermiza ante la imposición de normas externas.

#### Frente a la autoridad.

"La obediencia ante la autoridad es siempre voluntaria, surge de nuestro interior como un reconocimiento a la sabiduría y el prestigio del maestro" (Esteve, 2010:149).

Para seguir caminando en este apartado será conveniente profundizar en torno a la autoridad y la libertad en la acción educativa. Debemos empezar haciendo notar que autoridad y libertad no son términos contrapuestos. Sí lo serían autoritarismo y libertad.

La obediencia es consciente y racional. Y la disciplina estará basada en un orden justo e interno que favorece el desarrollo del sentido crítico y la aceptación de las responsabilidades que siguen a nuestras decisiones. Produce autonomía y está a la base de la libertad.

Es importante conocer como se sitúan los adolescentes entre el afecto y la autoridad. "El niño está dividido entre el sentimiento de su debilidad y un deseo de poder" (Michaux, 1975:33). No se resigna ante la experiencia de su debilidad y aspira a lograr el poder tanto físico como intelectual (Michaux, 1975:34).

<b>REACCIONES ANTE EL SENTIMIENTO DE INFERIORIDAD</b>	
<b>Renuncia</b>	Renuncia a luchar contra su inferioridad. Es el humillado perpetuo.
<b>Imitación</b>	Renuncia disimulada. Abandono de su personalidad para adoptar la del triunfador.
<b>Oposición</b>	Busca la afirmación de la propia personalidad, siempre que se mantenga en unos límites razonables.
<b>Compensación</b>	Renuncia ante una inferioridad irreparable o pereza ante una inferioridad reparable.
<b>Sobrecompensación</b>	Negación de la inferioridad: meritoria pero estéril.

41. Reacciones ante la inferioridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).

Ante este sentimiento de inferioridad el niño, el adolescente, busca protectores con prestigio (Michaux, 1975:37).

En nuestro campo, como alumnos de 1º de ESO, buscan educadores, maestros "provistos de sana autoridad" (Michaux, 1975:38) que relaciona con la fuerza interior y la madurez afectiva. De esta manera el maestro contribuye a la creación del clima emocional de la clase a partir de " la identidad profesional [...] las destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa" (Esteve, 2006:106). Y, en cuanto las reacciones de los alumnos se manifiestan pasan a ser también elementos de ese clima que, desde la acción y reacción que afectan a la globalidad del mismo. Y son los profesores los que deben saber mantenerse entre las dos líneas rojas que no debieran ser traspasadas jamás: "las reacciones de impotencia y de indefensión, por una parte; y, por otra, las reacciones agresivas basadas en la interpretación desproporcionada de una realidad neutra que se juzga como amenazante" (Esteve, 2006:106).

Esta misma idea es la que nos muestra Rojas y Lambrecht (2009) y la relacionarían con la autoridad moral. "Llamamos autoridad moral a esas actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía posibilitan que los/las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes" (Rojas & Lambrecht, 2009:6). A continuación nos podemos preguntar ¿y quiénes son portadores de esa autoridad moral? Los mismos autores señalan que quienes "disponen de competencias en dos ámbitos de su ser: el de la construcción de confianza, y el de la creación de estados de ánimo (Rojas & Lambrecht, 2009:14).

En cuanto a la primera competencia, construcción de confianza, es de vital importancia la coherencia y congruencia. Nuestros alumnos de 1º de ESO deben

experimentar que somos personas de palabra, que cumplimos nuestras promesas y que no existe doblez entre nuestro decir y nuestro hacer. Amén de una actitud de escucha activa que "supone tres actos: oír, que remite al fenómeno físico de la audición; interpretar, que alude a la búsqueda del sentido de lo que el interlocutor quiere decir, y a las emociones o estados de ánimo desde donde habla; e indagar, que consiste en preguntar o inquirir aquello que no se comprendió plenamente (Rojas & Lambrecht, 2009:22).

En cuanto a la segunda, la creación de estados de ánimo, dos precisiones según los mismos autores. Primera: Comprender y reconocer, a priori, que "las emociones y los estados de ánimo forman parte de la clase y las aulas tanto como el aprendizaje; tanto o más que la comprensión de las asignaturas, que el logro cognitivo" (Rojas & Lambrecht, 2009:30). Segunda: que, además de reconocer en los alumnos esos estados de ánimo, "los maestros y maestras con autoridad moral son competentes en reconocer sus estados de ánimo, tanto los que abren posibilidades de aprendizaje y convivencia como los que cierran posibilidades"(Rojas & Lambrecht, 2009:41). De esta forma siempre podremos estar vigilantes para cambiar nuestras emociones destructivas y no ser presa de las mismas cuando éstas provengan de nuestros alumnos. Todo ello contribuirá a quebrar el círculo vicioso de destrucción: la ira genera más ira, la ironía genera más ironía, la descalificación genera más descalificación...

Quiero hacer mención en este momento al concepto del tacto pedagógico. En primer lugar traemos a colación una cita de Van Manen (1998:137-138) para situar el concepto.

"El tacto consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencia. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal.[...] En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior.[...] En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas. Y, por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer".

Según Bárcena (1997) sería "una disposición intelectual y moral propia de quien se comporta con cuidado y delicadeza con los otros [...]una sensibilidad especial que se pone en marcha en las relaciones humanas, y que ayuda a no violar o invadir la intimidad de la persona " (Bárcena Orbe, 1997:553). Por lo tanto se trata de una cualidad propia de la interacción educativa ya que implica cierto tipo de comportamientos por parte del educador tales como la amabilidad, el no herir al alumno y mantener la distancia adecuada y la naturalidad en la forma de comportarnos.

Según Michaux (1975) se pueden producir daños psicológicos en los adolescentes derivados tanto del exceso de autoridad, como por la carencia de la misma.

<b>DAÑOS POR EL EXCESO DE AUTORIDAD</b>	
<b>Derivados de malos tratos</b>	Dejación, desaliento, abdicación, renuncia a toda iniciativa, huida que puede llegar al suicidio.
<b>Derivados de una tiranía minuciosa<sup>24</sup></b>	Retraso o infantilismo afectivo. Sentimiento de inseguridad, incapacidad de afirmación personal, miedo al riesgo, pánico ante la novedad.

42. Daños por el exceso de autoridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).

Estaríamos, en todos los casos, ante un grave trastorno de maduración afectiva y ante una ausencia total de seguridad personal, imprescindible para lograr la autonomía que les ayude a enfrentarse a su realización personal.

<b>DAÑOS POR EL DEFECTO DE AUTORIDAD</b>	
<b>Derivados de la falta de autoridad</b>	Personalidad frágil, debilidad de conciencia moral, inconsistencia, sentimiento de inseguridad, egoísmo cortoplacista y caprichoso.

43. Daños por el defecto de autoridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).

Cuando se da esta falta de autoridad por parte de los adultos estaríamos creando una oposición errónea entre afecto y autoridad, cuando la realidad es que van íntimamente unidas. En muchas ocasiones se busca un falso prestigio ante los adolescentes que lleva a un ejercicio de abdicación de responsabilidades a todos los niveles (familia, escuela, sociedad). Y estamos viendo las consecuencias de dichas abdicaciones, por ejemplo, a nivel social. Tenemos muchas leyes que nadie se compromete a ejecutar

<sup>24</sup> El propio Michaux entiende por tiranía minuciosa la de los padres que "proyectan sobre el niño su perfeccionismo, su meticulosidad, su sentimiento perpetuo de deficiencia, su incesante control de los actos" (Michaux, 1975:68).

También, ante esta falta de autoridad, se pueden producir reacciones como el refugiarse en el grupo: "Aspiración de la seguridad por una autoridad que no proporciona la familia y la necesidad de afirmarse" (Michaux, 1975:46).

Buscan en el grupo "una compensación, una evasión, una identificación con los instigadores y por ellos una afirmación, una seguridad, ...,tanto afectiva como física." (Michaux, 1975:47)

Es el propio Michaux quien nos invita a no olvidar la dualidad en que se mueve la pertenencia al grupo: "El grupo es socializador en la medida que individualiza; es regresivo en la medida que gregariza." (Michaux, 1975:49)

Como ya estudió Erich Fromm existe el miedo a la libertad. Muchas personas no quieren libertad, tienen miedo a decidir. Siempre es mejor que haya unos "otros" que lo hagan por nosotros. De ellos será la responsabilidad de las decisiones.

En el proceso de convertirse en persona, en palabras de Erich Fromm (1977) proceso de "individuación", el ser humano gana en libertad. Este proceso dialógico no está exento de dudas y temores, sobre todo el miedo al aislamiento y a la soledad. Y ese miedo nos puede llevar a renunciar a la libertad.

"El hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en "individuo", tanto más se ve en la disyuntiva de unirse al mundo en la espontaneidad del amor y del trabajo creador o bien de buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual" (Fromm, 1977:49).

El primero de estos aspectos supondría un incremento de la individuación y por lo tanto de la libertad individual. "Si llamamos yo al todo organizado e integrado de la personalidad, podemos afirmar que un aspecto del proceso del aumento de la individuación consiste en el crecimiento de la fuerza del yo" (Fromm, 1977:55).

Mientras que en el segundo ese abandono nos llevaría a un sometimiento que no reduciría nunca la contradicción entre el sometido y la autoridad. Es más, "la sumisión aumenta la inseguridad [...] y origina hostilidad y rebeldía" (Fromm, 1977:56). Esta inseguridad y miedo se pueden concretar en tres mecanismos de huida, de evasión de la

libertad: el autoritarismo, la destructividad y la conformidad automática. El objetivo de estos mecanismos sería "liberarse de la pesada carga de la libertad" (Fromm, 1977:188).

<b>MECANISMOS DE HUIDA DE LA LIBERTAD</b>	
<b>Autoritarismo</b>	Supone una renuncia a su integridad individual. Adquiere diversas formas de sumisión, dominación y comportamientos sádicos y masoquistas.
<b>Destructividad</b>	Supone una renuncia a su impulso vital. Genera destrucción hacia los otros y hacia uno mismo como respuesta a un sentimiento de impotencia, de angustia y frustración.
<b>Conformidad automática</b>	Supone una renuncia a su proyecto de construcción personal, original y único. Se diluye entre el conjunto de iguales para conseguir no sentirse solo ni angustiado.

44. Mecanismos de huida de la libertad. Elaboración propia a partir de Fromm (1977).

Y como de autoridad y libertad hablamos en el entorno educativo, como instituciones sociales: "Sería deseable que los centros educativos basaran la legitimidad de su organización en el establecimiento de normas claras, discutidas y aceptadas por los alumnos y razonablemente justificadas sobre la base de valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa" (Esteve, 2010:153).

En educación "el fin de la relación de autoridad debe ser la autonomía del discípulo, y cualquier relación de autoridad que prolongue una situación de heteronomía debe ser considerada como patológica" (Esteve, 2010:154).

Podemos decir entonces que el objetivo final de la educación es. ..."objetivo educativo de primer orden: hemos de educar para la libertad, hemos de hacer hombres y mujeres fuertes capaces de tomar la vida en sus manos y decidir sobre ella libremente. Y para ello no hay otro camino que educar en la libertad" (Esteve, 2010:178).

Y ello requiere una intensa labor educativa en dos líneas:

- Fortalecer el carácter para eliminar la actitud de miedo permanente ante los intentos de intimidación. Educar en una cultura de la paz y la no violencia no supone crear personas sumisas ante los violentos. " Cuando la barbarie triunfa no es gracias a la fuerza de los bárbaros sino a la capitulación de los civilizados" (Muñoz Mollina, 2013:166)<sup>25</sup>. La fortaleza está siempre presente en el carácter de las personas libres (Esteve, 2010:180).

<sup>25</sup> Muñoz Molina pone como ejemplo la figura de Nelson Mandela para ilustrar esta idea. (Muñoz Mollina, 2013:180)

- Resistir y enfrentar las presiones psicológicas y los intentos de manipulación. De manera especial cuando son tan sutiles o apelan a nuestras emociones para lograr nuestra adhesión (Esteve, 2010:181).

Educar en la libertad es educar en la responsabilidad. Un ciudadano culto es el que conseguido una autonomía moral que genera el autocontrol, la convivencia respetuosa que hace posible la democracia.

Y, de acuerdo con (Esteve, 2010:183), para ello nuestros sistemas educativos necesitan:

- Reforzar la educación moral, acostumbrando a los alumnos a deliberar en el sentido aristotélico, a actuar a partir de una reflexión en los valores.
- Fortalecer la autonomía, el sentido crítico y el coraje que evitan las manipulaciones.
- Formar ciudadanos responsables de su propia conducta motivada por su visión de la libertad y la democracia.

"Para ello sólo hay un método: educar para la libertad es siempre educar en la libertad" (Esteve, 2010:183)

A modo de conclusión podemos señalar algunas notas que me ayudan a concretar mi papel como tutor en 1º de la ESO:

Como tutor en 1º de la ESO deberé hacerme merecedor de la autoridad que me confieran mis alumnos, desde la autoridad moral, la fuerza interior y la madurez afectiva que sea capaz de poner en juego en mi relación educativa. Teniendo claro, como lo tengo, que debo evitar basar mi autoridad en el poder ya que las conductas coactivas sólo generan en el alumnado sentimientos de humillación y rencor, y que cualquier dejación de mis responsabilidades supondrá tiempo perdido en la construcción de su proyecto vital.

También rescato la idea de ser capaz de generar agradecimiento en nuestros alumnos por poner a su servicio (y al de sus familias) toda nuestra sabiduría y dedicación. Lo que trae consigo una fuerte carga de responsabilidad y el reconocer que el prestigio, ganado en cursos anteriores, genera una predisposición positiva en los nuevos alumnos.

Como tutor de 1º de ESO debo generar "disciplina escolar" en las tres vertientes que nos presenta Meirieu 2006: cuidar el aula haciendo de la misma un aula acogedora

(limpieza, orden y decoración), claridad en las consignas y otorgar a cada cual su espacio, siendo el tutor adulto de referencia.

Me esforzaré por buscar el orden justo. Reitero la necesidad para los alumnos y la exigencia para el centro de plantear unas Jornadas de Acogida para alumnos de 1º de la ESO y sus familias. Entre otras actividades a desarrollar en ellas debemos plantear "nuestras reglas de juego" de modo que los alumnos participen en la elaboración de las mismas. Reglas que sean claras, concretas y susceptibles de ser evaluadas a lo largo del curso por el propio alumnado para que sirva de elemento de contraste e implicación para todos: alumnos, profesores y familias.

En este sentido pienso que cualquier esfuerzo que nos planteemos en la dirección de lograr dar pasos hacia la autonomía moral de nuestros adolescentes será positivo. Me esforzaré porque mis alumnos de 1º de ESO vivan con la convicción de que la mejor razón para cumplir una norma, no es el castigo, sino la convicción de su utilidad y su justicia. Máxime, si como es el caso, son normas voluntariamente decididas por todos.

Estaré especialmente vigilante para no caer en el error pedagógico de intentar poner orden ante las muestras de indisciplina sólo con medidas encaminadas a mantener la apariencia exterior, algo muy común en determinados momentos del curso cuando se llega a un momento de saturación y hartazgo por parte del profesorado.

Intentaré que mi actuar venga siempre presidido por la puesta en juego de mi madurez personal y mi sentido de la justicia para desligar mis intervenciones de mis estados de ánimo en un momento determinado. Siempre tuve claro que a un alumno que está en un momento de crisis hay que dejarle vías de escape para retomar los razonamientos en mejores circunstancias que permitan su receptividad. Será bueno, en este sentido, actuar como dicen que lo hacen los buenos árbitros de fútbol: mirando para otro lado, no buscar ensañarnos con el alumno que ha perdido los papeles.

Y cuando esto ocurre algo que debe marcar mi actuar es el pensar que su posible respuesta agresiva no va dirigida contra mí, como persona concreta. Primero porque casi nunca es así ya que son manifestaciones fruto de sus estados de ánimo y nosotros no somos más que circunstancias, en el peor de los casos, agravantes. Y segundo porque si nuestras respuestas surgen del enfrentamiento poco tendrán de educativas.



Me siento humildemente llamado a ser merecedor de la "autoridad moral" que mis alumnos me confieran. En ese sentido me esfuerzo por generar confianza desde la coherencia y en hacer ver que las emociones, las de todos, juegan en casa. Tendré que valorar, descubrir y potenciar la expresión de las mismas para lograr aprendizajes significativos desde la convivencia.

Como tutor deberé conducirme con un exquisito tacto pedagógico que me lleve a intervenir con delicadeza y naturalidad, sabiendo tomar la distancia adecuada para no invadir, ni avasallar a mis alumnos.

## 2.6 CONCLUSIONES

Al finalizar este capítulo siento la necesidad de rescatar algunas convicciones personales que, desde la Teoría de la Educación, aportan perspectiva al papel del tutor de 1º de la ESO como adulto de referencia.

Estas convicciones presentan implicaciones normativas en tres campos:

1. Implicaciones para la persona del tutor.
2. Implicaciones para la vida de los centros (IES)
3. Implicaciones para la administración educativa.

### 1. Implicaciones para la persona del tutor.

#### Rasgos y convicciones personales.

- Aceptar ser modelo de referencia como tutor en 1º de la ESO, desde una proximidad afectiva voluntariamente querida y ante la necesidad que tienen de ello nuestros alumnos.
- Aceptar que juega un papel importante en el desarrollo del autoconcepto de sus alumnos. Esto le lleva a desmontar experiencias negativas y fomentar las positivas, actuando como elemento catalizador (efecto Pigmalión).
- Tener siempre presente el respeto a la dignidad del alumno.
- Tener clara y asumida su función tutorial, motivando, orientando, potenciando a los alumnos. Desde la relación personal con ellos, sus familias y el resto de profesores.
- Cuidar la comunicación como base de la interacción educativa. En especial en la relación alumno-tutor.
- Valorar el diálogo como puente de entendimiento y acuerdo.
- Promover las conductas activas y participativas.
- Valorar la espontaneidad que subyace en el currículum oculto de la relación de tutoría.
- Asumir su labor de artista, creador, ya que es un arte conjugar con delicadeza y precisión el binomio finalidad previa con el respeto a la dignidad del alumno. Saber influir, iniciar, presentar... para su decisión personal.
- Voluntariedad en el cargo de tutor, con un proyecto concreto.

- Deberá hacerse merecedor de la autoridad que le confieran sus alumnos. El prestigio ganado en cursos anteriores será un elemento de predisposición positiva.
- Evitar, desde el exceso de poder, las conductas coactivas que generan sentimientos de humillación y rencor.
- Conjuguar con honestidad y sin traumas la neutralidad y la beligerancia.

#### Interacción con los alumnos.

- Dar importancia a la persona del alumno en su globalidad en este momento de cambio psicológico y de ubicación, paso del CEIP al IES, para promover su crecimiento armónico.
- Situar al alumno ante la aceptación personal de sus circunstancias (familiares, sociales, intelectuales) y el reconocimiento de sus valores y limitaciones.
- Estimular su responsabilidad en la tarea de su construcción personal.
- Valorar, especialmente, todo lo relativo al desarrollo de la afectividad y la sensibilidad para lograr un crecimiento emocional equilibrado.
- Facilitar la expresión de sentimientos y emociones.
- Facilitar la adquisición de habilidades sociales que les permitan la inserción en el contexto social.
- Fomentar la creación y afianzamiento de hábitos organizativos y de técnicas de trabajo intelectual.
- Favorecer la reflexión crítica que facilite la incorporación significativa de los nuevos conocimientos.
- Promover el establecimiento, consensuado, de unas normas de convivencia claras y fácilmente evaluables.
- Buscar la solución pacífica a los conflictos.
- Apreciar al otro y buscar el enriquecimiento en las diferencias.
- Otorgar al diálogo un papel central en el modelo de relación.
- Búsqueda de actividades que reduzcan el binomio impulsividad-reflexividad.
- Dar pasos en la formación de su autoconcepto desde la heteronomía de la etapa anterior hacia la autonomía.
- Fomentar la autonomía desde la deliberación, la decisión y la responsabilidad.
- Generar conductas de creación frente a las de sumisión u oposición.

- Desarrollar actitudes radicales de apertura (seguridad, autonomía, simpatía) y evitar las de clausura (miedo, dependencia, antipatía)
- Transmitir que la calidad como persona está a salvo de los fracasos educativos.
- Valorar la necesidad real que tienen de la presencia física de su tutor. Implicaciones en el horario del centro.

## 2. Implicaciones para la vida de los centros (IES)

- Valorar la asignación y negociación de tutores voluntarios en 1º de ESO como paso previo a la elección, elaboración y posterior gestión de horarios con el programa Peñalara.
- Valorar la necesidad de la presencia física del tutor en sus grupos de 1º de la ESO. Debería ser un criterio fundamental a la hora de planificar el gestor de horarios. No podría ser tutor de 1º de la ESO un profesor que imparta dos horas de clase semanal, o que no esté todos los días en el centro, o que no imparta clase al grupo entero...
- Asignación, en el horario del centro, de una sesión semanal para el encuentro de los equipos docentes de los cursos de 1º de la ESO en las que el tutor actuaría como elemento catalizador y dinamizador de las mismas en coordinación con jefatura de estudios.
- Valorar el principio de la coherencia de toda la comunidad educativa a la hora de educar en valores. De ahí la importancia del proyecto global y no dar respuestas puntuales que actúan como parches inconexos, de corta duración y nula efectividad.
- Creación de un proyecto propio de centro educativo que defina un marco global de actuación, de objetivos a conseguir y el modo de lograrlos. En este proyecto debería tener un papel primordial, como uno de sus ejes vertebradores, la función de tutoría en el centro recogida en un PAT realista, encarnado y nada burocrático. Y, en cuanto al tema que nos atañe, su concreción en la función de tutoría en 1º de ESO.
- Por lo tanto planteamos la necesidad de realizar unas "Jornadas de Acogida" en 1º de la ESO que tendrían los siguientes objetivos:
  - Desarrollar el reconocimiento de su propia identidad.
  - Identificar elementos favorecedores de la autoestima personal.
  - Favorecer un clima de colaboración, participación y solidaridad.

- Posibilitar la adquisición de normas y hábitos de trabajo individuales y grupales.
- Adquirir un decálogo de normas de convivencia, en dos aspectos relevantes como son el del trabajo personal y el de las relaciones personales, para el aula y el centro.

### 3. Implicación para la administración educativa.

- Exigencia de ofertar la formación adecuada para ser tutores en 1º de la ESO (incluso para impartir clase en estos grupos), ante la necesidad que de ella tienen los docentes. En este tema se agudiza la distinción entre maestros y profesores. En los primeros existe más capacitación didáctica y de interacción con los alumnos de esta edad. Los segundos explicitan más sus carencias en este sentido, máxime si no pensaban dedicarse a la docencia o si pensaron dedicarse más específicamente a impartir su docencia en Bachillerato.
- Por ello me atrevo a plantear la necesidad de la existencia de una especialidad en adolescencia, al modo que existe en infantil y en primaria, en la que se formaran los docentes directamente responsables de los cursos de 1º y 2º de la ESO.
- Exigir que todo el personal educativo no pierda nunca la posibilidad de trabajar "a pie de obra", es decir que no renuncie totalmente al ejercicio de la función docente. Se evitaría que muchos cargos del centro y de la administración, fundamentalmente, se convirtieran en burócratas alejados de la realidad y al servicio de otros intereses ideológicos, políticos y siempre económicos.
- Eliminación de trabas burocráticas que buscan, en muchas ocasiones, servir a los intereses ideológicos y económicos del momento más que ir dirigidos a valorar, dinamizar y potenciar el trabajo de los docentes y tutores en particular.

# **3 METODOLOGÍA, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y TUTORÍA**



### 3.1 INTRODUCCIÓN

Al inicio de este bloque encuentro el aliento para introducirme en el terreno de la investigación en educación en todos aquellos que nos animan a que ésta sea un tarea llevada a cabo desde la realidad, desde la práctica y, por lo tanto, realizada por educadores que están (estamos) inmersos en la diaria realidad de las aulas. En este caso en concreto en las aulas del alumnado de 1º de ESO.

En muchas ocasiones pasó por mi cabeza que nuestra práctica diaria sería el mejor inicio de reflexiones que nos podrían llevar a investigaciones que tendrían, no me cabe la menor duda, como resultado conclusiones prácticas y realizables a pie de obra. Esta idea se ve reforzada por el pensamiento de Smeyers (2010:99) cuando afirma que, en la mayoría de los casos, el punto de partida de una investigación educativa, es una realidad educativa particular que se revela como insatisfactoria para alguna de las partes implicadas. Pero, también es cierto, que la mayor parte de las mismas no llegan a fraguar por el inmediateismo del día a día y las presiones, cada vez más fuertes, que sufrimos los enseñantes.

En este caso concreto, nuestra investigación que se centra sobre el papel del tutor como adulto de referencia para el alumnado de 1º de ESO parte, siguiendo a Smeyers (2010), de una insatisfacción personal acerca de la escasa atención y el poco cuidado que se presta por parte de la comunidad educativa y la administración a la organización de las tutorías en este curso de vital importancia para nuestros alumnos en un momento de tránsito desde los colegios de educación primaria a los institutos de enseñanza secundaria.

Me anima también a proseguir con esta tarea el descubrir que los que estamos a diario a pie de obra en el campo de la educación tenemos algo que decir al respecto de muchos temas relacionados con nuestra profesión. Sin embargo asistimos, a veces estupefactos, a manifestaciones públicas referidas a temas educativos llevadas a cabo por personas que poco o nada tienen que ver con los docentes (Trilla, 2005:291).

En esta introducción, considero importante traer a colación las tres formas de hacer pedagogía que propone este autor: experiencial, teórico-práctica y especulativa. Pienso que habría que poner el acento en las dos primeras porque es el conocimiento más coherente con la Pedagogía, porque es el más demandado por todos los actores de la educación y, como dice este autor, es el que podemos hacer mejor que nadie (Trilla, 2005:297)



<b>TRES FORMAS DE HACER PEDAGOGÍA</b>	
<b>Experiencial</b>	Construir conocimiento pedagógico desde la práctica educativa directa y personal. Investigadores docentes.
<b>Teórico-Práctica</b>	Construir conocimiento pedagógico, no desde la práctica, sí desde un contacto significativo con la realidad.
<b>Especulativa</b>	Construir conocimiento pedagógico a partir de la teoría y la retroalimentación.

45. Tres formas de hacer pedagogía. Elaboración propia a partir de Trilla (2005).

Es evidente que desde esta perspectiva la práctica educativa ha de ser el origen y el destino de la investigación en educación a partir de la implicación efectiva de educadores concretos. Así se elabora saber pedagógico, se renueva la práctica educativa y se mejora la formación de profesores (Trilla, 2005:302).

Una perspectiva crítica de nuestra realidad es vital para abordar, desde dentro, prácticas que sean renovadoras. La denuncia estéril y permanente no construye realidades nuevas. Por eso me embarco en esta tarea de investigación concreta con la idea de proponer un programa de intervención, también concreta, que suponga una renovación en cuanto al papel del tutor en 1º de ESO.

Todo esto aceptando una crítica que nos hace este mismo autor: debemos desarrollar la voluntad de hacernos entender. En ocasiones caemos, y caigo, en una contradicción fundamental: la de quienes suponiéndose expertos en la transmisión del saber somos incapaces de transmitir saber (Trilla, 2005:308).

Desde de la filosofía de la educación también encuentro apoyo a mi idea inicial de investigar a partir de la práctica educativa en Gil (2009): "Frente a una necesaria, pero muy limitada, relevancia teórico-académica ... debe buscarse y cultivarse también una relevancia práctica-humanizadora de nuestra disciplina, en la que la educación se considere una experiencia de desarrollo personal en un marco de convivencia político y social" (Gil, 2009:72).

Considero con claridad que es a pie de calle, desde el trabajo real y concreto de los educadores, donde surgen los interrogantes, los motivos que nos pueden ayudar a resolver el futuro de una forma más digna y más humanizadora para todos los miembros de la comunidad educativa concreta. Y es el interrogante, "el reconocimiento de la pregunta que toda acción o experiencia educativa lleva inserta" (Gil, 2011:73) lo que pone en

comunicación a la teoría con la práctica educativa. Entonces la realidad se convierte en un espacio privilegiado en el que la teoría alcanza sus cotas más elevadas (Gil, 2009:72).

La relación entre las diferentes realidades y la teoría necesita "incrementar la consistencia teórica de las convicciones que sostienen los motivos" (Gil, 2011:38). Es evidente que la teoría no garantiza por sí misma la eficacia en la realización práctica, pero es vital para argumentar el motivo. Es por eso que en la base de esta investigación se encuentran argumentos que hacen referencia a la teoría de la educación según lo ya descrito en el capítulo anterior.

Hablaríamos así de profesores "investigadores en educación" (Gil, 2011:22). Investigar, por parte de los docentes sobre la práctica de los propios docentes. Ya sea una práctica formal, reglada, en un aula, con unos tiempos, con una materia, o se trate de práctica no formal, contactos no reglados con nuestros alumnos, sus familias o nuestros compañeros. En todo caso investigar desde dentro, por los agentes que estamos inmersos en esa realidad. Así surge la idea de llevar a cabo esta tesis, este trabajo de investigación: la necesidad de que el tutor sea un adulto de referencia en 1º de E.S.O.

Por lo tanto las investigaciones deberían ser aplicables al trabajo real de los educadores. Más aún: seríamos los propios educadores, desde una humildad cristalina, los artífices, no únicos pero sí muy presentes, de las mismas. Y como de humildad hablamos, nos recuerda Hare (1992), que es una virtud esencial de la enseñanza. Podríamos decir que también de la investigación educativa. En este terreno tengo que reconocer que me siento realizando una incursión, apasionante, en un terreno casi vedado para el común de los mortales docentes. Y lo hago con mucha humildad, con mucho respeto, pero también con la convicción de poder aportar algo concreto desde la reflexión, desde el pensamiento y desde la fundamentación teórica también. De esta forma pienso que podré corroborar mis convicciones y tal vez podamos buscar algún grado de generalización de las mismas.

Como nos dice Hare nuestra tarea es que los grandes principios e ideales de la educación no se desvirtúen, sino que sepamos transformarlos en acciones y significados relevantes para la práctica educativa (Hare, 1992:202-211). Sería importante volver con urgencia a ocuparnos del concepto y de las prácticas educativas concretas para que, desde ellas, podamos desentrañar la experiencia personal de educarse como criterio de calidad de vida (Gil, 2009:77).

También forma parte de mis convicciones, ya expresadas anteriormente, la relevancia que concedo al educando, como agente educativo, como principio de sus acciones humanizadoras. Muchos nos preguntamos si lo que decimos, proponemos o hacemos con nuestros alumnos, lo haríamos con nuestros hijos. Ahí tenemos, con una transparencia nítida, un principio de sentido común de vital importancia. Y este sentido común impregna la tarea concreta de muchos profesores en nuestro día a día. Como decía JS en el grupo de discusión con tutores de 1º de ESO, que luego detallaremos en el análisis de los Grupos de Discusión con profesores: " *...yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos...intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo.*"

Todo ello conlleva la utilización de una metodología que nos ayude en la aproximación a esta investigación educativa. Una metodología que parta de la reflexión particular, realizada por docentes concretos, acerca de situaciones educativas también concretas.

Desde la filosofía de la educación recibimos la aportación metodológica necesaria para que, partiendo de lo particular, podamos llegar a una lógica generalización. Para lograrla necesitaríamos los tres momentos metodológicos que nos propone García Amilburu (1996:37-49).

<b>MOMENTOS METODOLÓGICOS SEGÚN AMILBURU (1996)</b>	
<b>Fenomenológico</b>	Mirar los problemas particulares tratando de encontrar su sentido esencial
<b>Trascendental</b>	Alcanzar el significado último de los hechos analizados
<b>Hermenéutico</b>	Hacer referencia a la interpretación de datos.

46. Momentos metodológicos. Elaboración propia a partir de García Amilburu (1996).

Métodos que tienen como elemento central el lenguaje: lugar de comprensión humana de lo real. Ya lo decía Gadamer en su giro hermenéutico del conocimiento: todo es impensable fuera de una interpretación y toda interpretación es lingüística (Reyero, 2009:83). Y será el lenguaje, el discurso oral, el que estará a la base de la técnica concreta que utilizaré en mi investigación: el grupo de discusión. Como tal será objeto de estudio y análisis en apartados posteriores.

Si el concepto "educar" proviene del latín "e-ducere", o sea, "sacar de", "hacer aflorar" para construir a partir de lo ya sabido, se hace entonces indispensable escuchar. "No se puede enseñar nada sin haber escuchado previamente" (Fabra & Domènech, 2001:18).

Es importante fomentar el juicio independiente, la habilidad de tomar decisiones y, sobre todo, la capacidad de poder expresarse, de comunicar lo aprendido, lo reflexionado y lo descubierto en todas las dimensiones de la persona, incluido el de las emociones. Fomentar la expresión de sentimientos para lograr adultos capaces de conectar consigo mismos y con los demás a través de una herramienta fundamental: el diálogo (Fabra & Domènech, 2001:19). La capacidad de pensar la realidad es una actividad eminentemente social. Pensar es dialogar. Y, como decía Antonio Machado (1998:243):

"Para dialogar,  
preguntad, primero;  
después...escuchad."

El giro lingüístico originado desde la filosofía que consiste en plantear la necesidad de una aproximación lingüística a los problemas filosóficos, supera la perspectiva según la cual la función más importante sería la de representación (Fabra & Domènech, 2001:22).

El lenguaje, en educación, está orientado hacia la acción. Los discursos de los actores sociales son, en sí mismos, actos cuyo significado reside en su relación con otros discursos. De esta forma las explicaciones que los actores sociales ofrecen de su existencia ocupan un lugar central entre las posibles respuestas. Las explicaciones de los alumnos de 1º de la ESO acerca de la experiencia con sus tutores y las explicaciones de los profesores acerca de la vivencia de su realidad en el trato con los alumnos de 1º de ESO ocuparán un lugar de centralidad en la investigación concreta que nos ocupa.

La identidad de una persona yace en el relato que uno cuenta de sí mismo. Ese relato dota de identidad y de sentido a la vida humana. Es vital para la comprensión de lo que somos y de lo que aspiramos a ser (Reyero, 2009:85).

Para Macyntire (2004:290 y ss.) la tradición dota a la vida humana de un orden y un sentido que está más allá del puro individualismo. Desde su concepción del hombre la narración es un rasgo esencial del ser humano: por eso la investigación del ser humano educable sólo puede entenderse en formas comunitarias (Reyero, 2009:88). Por todo lo anterior, podemos afirmar que el conocimiento del hombre no puede ser puro conocimiento teórico, al menos no el conocimiento que le interesa a la educación. Es un conocimiento práctico y moral (Reyero, 2009:88).

En este capítulo acerca de la Metodología haremos una breve incursión en el concepto de paradigma y analizaremos de forma somera las características de los paradigmas cuantitativo, cualitativo, crítico y de la complejidad. A continuación nos detendremos en los aspectos de la metodología cualitativa que nos permiten afrontar este trabajo de investigación. Para acabar con el estudio de la técnica concreta a llevar a cabo: el Grupo de Discusión. Nos detendremos en su origen, definición y notas características para, a continuación, mostrar cómo se realizaron los grupos de discusión que sirven de base a esta tesis.

## 3.2 PARADIGMAS. LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN

Es pertinente acudir al concepto de paradigma ya que éste nos proporciona un modo de analizar las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones científicas que están a la base del desarrollo científico.

Thomas Kuhn, en su obra *The structure of scientific revolutions* escrita en 1962 utiliza el término paradigma para referirse al marco teórico en el que se desarrolla la ciencia y proporcionan modelos y soluciones a la comunidad científica (Kuhn, 2004:13).

<b>PARADIGMA CUANTITATIVO</b>	
<b>Fundamentos filosóficos</b>	Empirismo inglés, positivismo.
<b>Concepción del mundo</b>	Objetivo, reduccionista, inamovible, real.
<b>Teoría</b>	Universal, descontextualizada. Búsqueda de leyes objetivas.
<b>Investigación</b>	Objetividad, cuantificación, generalización.
<b>Relación investigador - sujetos</b>	Neutral, independencia, experimental.
<b>Técnicas</b>	Instrumentos fiables: test, escalas, cuestionarios...
<b>PARADIGMA CUALITATIVO</b>	
<b>Fundamentos filosóficos</b>	Fenomenología, interaccionismo simbólico.
<b>Concepción del mundo</b>	Subjetiva, holística, múltiple, divergente.
<b>Teoría</b>	Unicidad, contextualizada, comprensividad.
<b>Investigación</b>	Subjetividad, multiplicidad, ideografía, dinamismo.
<b>Relación investigador - sujetos</b>	Interacción.
<b>Técnicas</b>	Observación, observación participante, entrevistas, grupos de discusión, estudio de casos...
<b>PARADIGMA CRÍTICO</b>	
<b>Fundamentos filosóficos</b>	Escuela de Frankfurt, marxismo.
<b>Concepción del mundo</b>	Inacabado. Perfectivo. Dualidad:
<b>Teoría</b>	Vivencial. Transformación dialéctica. Reflexividad emancipadora.
<b>Investigación</b>	Teoría y práctica. Investigación - acción. Acción comunicativa.
<b>Relación investigador - sujetos</b>	Dinamismo. Diálogo intersubjetivo.
<b>Técnicas</b>	Comunicación personal, observación crítica.
<b>PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD</b>	
<b>Fundamentos filosóficos</b>	Dialéctica hegeliana. Pensamiento sistémico. Teoría de sistemas. Cibernética. Teoría de la información. Ecología profunda.
<b>Concepción del mundo</b>	Hologramático: superar holismo y reduccionismo. Sinérgico. En permanente reconstrucción.
<b>Teoría</b>	Dialógica. Descripciones aproximadas: caos, incertidumbre, indeterminación.
<b>Investigación</b>	Dialógica, recursiva, hologramática.
<b>Relación investigador - sujetos</b>	Simulación basada en agentes. Redes sociales.
<b>Técnicas</b>	Pluralismo.

47.Paradigmas. Elaboración propia a partir de Morín (1998), Capra (1998) y Sáez (2012).

Debido a la complejidad y a las críticas del término, de contenido polémico y controvertido y de obligada referencia en el mundo académico para el estudio de la teoría

del conocimiento científico, el propio autor hace referencia a ello en la introducción de sus siguientes ediciones: "El presente trabajo [...] procura esclarecer conceptos, corregir malentendidos y, en suma, demostrar la extraordinaria complejidad del mecanismo del progreso científico".

Sáez (2012) nos presenta los cuatro paradigmas: cuantitativo, cualitativo, crítico y de la complejidad. A partir de ello y de las aportaciones de Morin (1998) y Capra (1998) en cuanto al pensamiento complejo, podemos elaborar el siguiente cuadro que, de una forma somera, nos acerca la comprensión de los mismos. Nos detendremos, siquiera un momento, en el paradigma de la complejidad por encontrar en él muchos elementos que atraen mi pensamiento, como maestro con la especialidad de ciencias, y completan al paradigma cualitativo que servirá de base a mi investigación.

Al hilo de los avances científicos en Matemáticas, Física y Química surge el actual paradigma del caos. Morin, en su obra *Introducción al pensamiento complejo*, ya se pregunta: "¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple" (Morin, 1998:32).

Por otra parte es Capra el que alude a la "*trama de la vida*", título de su libro, para referirse al "entretejido y la interdependencia de todos los fenómenos" (Capra, 1998:54). Más poéticamente hace alusión a ello en el prólogo del mismo cuando nos transcribe parte del texto escrito por el guionista Ted Perry inspirado en el discurso atribuido al Jefe Seattle:

"Esto sabemos.  
Todo está conectado  
como la sangre  
que une a una familia...  
Lo que le acaece a la tierra,  
acaece a los hijos e hijas de la tierra.  
El hombre no tejió la trama de la vida  
es una mera hebra de la misma.  
Lo que le haga a la trama,  
se lo hace a sí mismo"  
(Ted Perry, 1971, citado en Capra, 1998:13).

Si el pensamiento complejo intenta reconocer los vínculos entre las cosas, se encuentra en una tensión permanente entre un saber no segmentarizado, no disgregado, no reduccionista, y la constatación de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Morin lo expresa de la siguiente manera:

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad” (Morin, 1998:22).

Surge en el campo de las ciencias pero también nos dice Morin que tiene su antecedente "en la Filosofía: en un sentido, la dialéctica, y en el terreno lógico, la dialéctica hegeliana, eran su dominio, porque esa dialéctica introducía la contradicción y la transformación en el corazón de la identidad" (Morin, 1998:58).

Queremos hacer referencia en este momento a los tres principios que, según Morin, pueden ayudarnos a pensar la complejidad y que constatamos en todo hecho educativo: el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional y el principio hologramático.

<b>PRINCIPIOS DE LA COMPLEJIDAD SEGÚN MORIN (1998)</b>	
<b>Dialógico</b>	"Nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas" (Morin 1998:106). Por ejemplo: el orden y el desorden.
<b>Recursividad</b>	Los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. La idea recursiva rompe con la idea lineal de causa/efecto. Morin utiliza el proceso del remolino para explicarlo.
<b>Hologramático</b>	Partiendo del holograma físico no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte La idea del holograma "transciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo" (Morin, 1998:107).

48. Principios de la complejidad. Elaboración propia a partir de Morin (1998).

"Abordar el conocimiento social, y también el educativo, significa, hoy en día, dar cuenta de la innovación, del movimiento y de la complejidad" (Colom, 2005:1326) aunque no sea esa la posición mayoritaria en el panorama educativo al negar la innovación por su



inestabilidad, el movimiento por la incertidumbre que genera y, en definitiva, la complejidad por su indefinición para ser abordada desde la racionalidad.

"El paradigma de la complejidad pretende mostrar la realidad de la educación tal cual es: fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, inestable, incierto, impredecible, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida, dinámico y, en definitiva, caótico" (Galán, Ruiz-Corbella y Sánchez Mellado, 2014:282). Por lo tanto la linealidad del pensamiento es claramente insuficiente debido a la valiosa pérdida de datos originados como fruto de la interacción entre todas las partes del todo.

Y como " la naturaleza no es analítica, estable y ordenada, sino sistémica y compleja, dinámica y cambiante" (Galán, Ruiz-Corbella y Sánchez Mellado, 2014:297), nuestro papel como investigadores en educación se debe adaptar a esta realidad. Como nos plantea Gil Cantero (2001,30) "Pensar la educación en toda su complejidad implica aprender a proyectar un interés pedagógico, amplio y general, por saber desentrañar las múltiples vías de acceso a la realidad educativa, por adoptar diversos criterios de racionalidad, por aceptar una pluralidad de niveles de fundamentación teórica y por acoger orientaciones para la acción práctica de diferentes niveles y hasta estilos".

Encontramos pistas concretas para la investigación en las ciencias sociales y, por lo tanto en educación, en Bloch (2005), citado por Galán, Ruiz-Corbella y Sánchez Mellado (2006:290), "evitar los estudios que ignoran las pequeñas diferencias (el ruido) en las medidas,[...] evitar examinar el fenómeno de forma aislada [...] y fomentar los estudios de casos y otras metodologías cualitativas que desarrollen explicaciones de cómo las redes de relaciones trabajan en los sistemas complejos adaptativos"

Desde las ciencias naturales, mi especialidad de magisterio, asisto con verdadero placer a la perplejidad que produce en el alumnado algunas situaciones que, en principio, ellos catalogan de desconcertantes y "paradójicas".

Al explicar el movimiento de caída libre, en 2º de ESO, todos, sin excepción, postulan que los cuerpos que tienen más masa llegarán antes al suelo. "Luego ¿los que tengan la misma masa llegarán a la vez?," les digo y comprobando con dos folios idénticos (misma masa) pero uno hecho una pelota y otro estirado se sorprenden de que la velocidad de caída y por tanto el tiempo que tarda un objeto en llegar al suelo sea independiente de la masa.

Viene expresado por la ecuación  $v = \sqrt{2gh}$ . Entonces surge el tema de la forma y cómo incide en la misma la resistencia del aire. Si en una segunda aproximación consideramos dicha resistencia, los cálculos serán más ajustados pero tampoco exactos. La resistencia del aire depende de temperatura y presión. Pero también de las corrientes de convección...

Otro tanto se produce cuando repasamos las distintas teorías que explican la composición del átomo. Desde Dalton a la actualidad se van realizando descubrimientos para concluir con el principio de indeterminación de Heisenberg. Es imposible conocer simultáneamente la posición y la velocidad del electrón, y por tanto es imposible determinar su trayectoria. Solamente es posible determinar la probabilidad de que el electrón se encuentre en una región determinada.

Como nos dice Capra (1996) "en el nuevo paradigma se admite que todos los conceptos y teorías científicas son limitados y aproximados; la ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva" (Capra, 1998:61).

Todo lo cual exige un cambio en pensamientos y valores como nos sugiere Capra (1996) desde la asertividad a la integración que intentamos reflejar en la siguiente tabla.

EXPANSIÓN EN PENSAMIENTOS Y VALORES			
Pensamiento		Valores	
Asertivo	Integrativo	Asertivo	Integrativo
Racional	Intuitivo	Expansión	Conservación
Analítico	Sintético	Competición	Cooperación
Reduccionista	Holístico	Cantidad	Calidad
Lineal	No-lineal	Dominación	Asociación

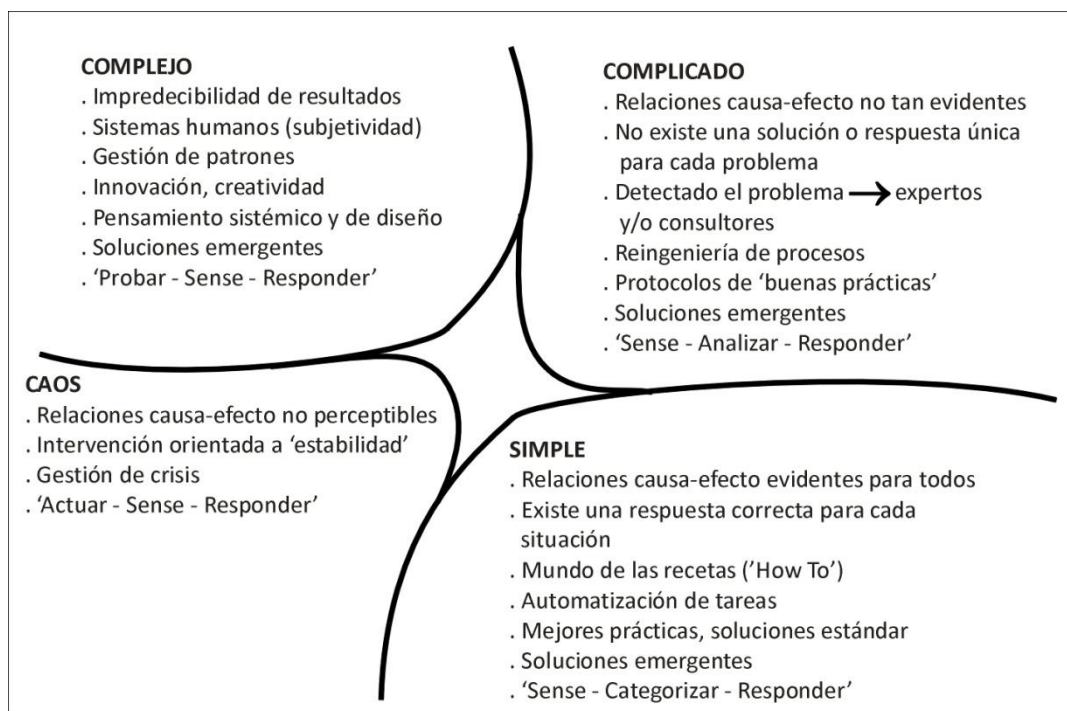
49. Cambios en pensamientos y valores. Elaboración propia a partir de Capra (1998).

Y es este mismo autor quién nos ayuda a resumir los criterios de este pensamiento de la complejidad (Capra, 1998:56-61):

- Cambio de las partes al todo. Los sistemas vivos son totalidades integradas.
- Pensamiento procesual. Cada estructura es vista como la manifestación de procesos subyacentes.
- Cambio de una ciencia objetiva a ciencia "epistémica". Así "el método de cuestionar" se convierte en parte integrante de las teorías científicas.
- La metáfora del conocimiento como construcción queda reemplazada por la de la red.

- Se pasa de la objetividad científica a la aproximación. La ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva.

Es por eso que los nuevos tipos de problemas deberán ser abordados desde nuevos planteamientos. Desde la incertidumbre inherente a los sistemas complejos "Dave Snowden mediante el conocido modelo Cynefin, plantea cuatro dominios distintos para la 'toma de decisiones'" (Rubio, 2011:25) que aparecen sintetizados en la siguiente figura adaptación del original en inglés.



3. Diferentes teorías de investigación. Rubio (2011:26).

Y de nuevo la poesía, esta vez es Ernesto Cardenal quien nos sitúa ante la complejidad con el siguiente fragmento de su cántiga nº 5, "Estrellas y luciérnagas":

"¡El universo encendido

por miles de galaxias de miles de millones de estrellas!

Yo miro ese universo

y soy el universo que se mira.

La finísima retina del universo mirándose a sí mismo.

Eso somos" (Cardenal, 1989:45).

Qué es nuestro mundo educativo sino este universo encendido por miles de millones de estrellas y la infinitud de sus posibles interconexiones.

Y es que apenas tomamos contacto con la realidad de nuestras aulas advertimos el verdadero significado de la complejidad de este mundo educativo que afecta tanto a la práctica docente como a la investigación en educación. "A saber que lo universal y lo particular, lo determinable y lo imprevisible, la permanencia y el cambio, en suma, el orden y el desorden, confluyen de manera inseparable en todo aquello que pretenden (pretendemos<sup>26</sup>) comprender y transformar" (Asensio, 2010:121).

En el caso concreto que nos ocupa todos, alumnos de 1º de ESO y tutores, estamos inmersos en esta realidad cambiante y compleja. A partir de la misma "el maestro puede llegar a entrever, más que las regularidades, el particular mundo de cada niño, sus singularidades, la diferente manera de responder a los obstáculos que le plantea el aprender, modificar su comportamiento o gobernar la atención" (Asensio, 2010:130). También el adolescente siente que está inmerso en esa complejidad. De sobra sabe y experimenta que no reacciona por igual ante situaciones parecidas porque ninguna lo es. Difieren en su estado de ánimo, tan cambiante, en su relación puntual con sus compañeros y profesores, y en sus motivaciones e intereses concretos. Además percibe que ocurre otro tanto con sus profesores. Entonces todos, alumnos y, desde mi perspectiva personal, maestros deberíamos, parafraseando a Asensio no temer a la complejidad sino formar parte de ella y formarnos en ella. "Aprender a escuchar sin juzgar, a proponer sin valorar, a organizar sin mandar, a explicar sin asfixiar la curiosidad" (Asensio, 2010:130).

Parece evidente que en este contexto cambiante juegan su particular contienda determinados mecanismos, situaciones y poderes que velarían por la inmovilidad del sistema unos y por su evolución los otros. Al respecto son llamativas las tres razones con las que el Nobel de Física Erwin Schrödinger plantea su argumentación acerca del florecimiento de la cultura jónica en la Grecia a partir de siglo VI a. C. La primera es que este territorio "no pertenecía a ningún gran estado o imperio poderoso; [...] hostiles al pensamiento libre." La segunda se refiere a que "los jónicos, [...] formaban un pueblo navegante [...] entre Oriente y Occidente. [...] El intercambio mercantil ha sido en todo tiempo y lugar, y lo es todavía, el vehículo principal para el intercambio de ideas." Y la tercera es que " No había, como en

---

<sup>26</sup> Paréntesis añadido.

Babilonia y Egipto, una casta sacerdotal privilegiada y hereditaria, casta que, si no gobernante por sí misma, sí suele unirse a los que gobiernan para oponerse al desarrollo de toda idea nueva, ya que siente por instinto que cualquier cambio de perspectivas puede luego volverse contra ella y sus privilegios" (Schrödinger, 1961:63-65).

O como lo ilustra de forma autobiográfica el escritor Amin Maalouf en el prólogo de "*Identidades asesinas*": "cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento 'más francés' o 'más libanés'. Y mi respuesta es siempre la misma: '¡Las dos cosas!' Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad" (Maalouf, 2005:9).

Por lo tanto nos parece acertado señalar que "la uniformidad, el dogmatismo y el miedo a ciertos poderes, hayan actuado secularmente a modo de inhibidores del desarrollo de la mente y del pensamiento humano" (Asensio, 2010:73).

Esto se traduce en la elaboración de programas educativos que buscan el orden económico y social predeterminado, la estabilidad y la uniformidad frente a todo lo que suponga cambio, diversidad y evolución. De esta manera lo reflejan en su obra Morin, Ciurana y Motta (2003) a partir de la oposición entre programa y estrategia.

PROGRAMA	ESTRATEGIA
Organización predeterminada de la acción.	La acción está sujeta a improvisaciones, recursos, rodeos.
Necesita condiciones estables. Se basa en la repetición.	Se basa en la apertura, la evolución y la novedad.
Admite pocos obstáculos y situaciones aleatorias en su desarrollo.	Se despliega en situaciones aleatorias, utilizando los obstáculos y la diversidad para alcanzar sus fines.
Necesita del control y la vigilancia.	Necesita competencia, iniciativa, decisión y reflexión.

50. Oposición programa-estrategia. Elaboración propia a partir de Morin, Ciurana y Motta (2003).

Por ello habrá que considerar el método para acercarnos a la tarea educativa como "obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres. En este sentido, reducir el método a programa es creer que existe una forma *a priori* para eliminar la incertidumbre. Método es, por lo tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento [...] No existe un

método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto" (Morin, Ciurana, & Motta, 2003:32).

Dado que el contexto educativo es cambiante, diverso, heterogéneo... tendremos que tomar en consideración las palabras de Montaigne que, ya en el siglo XVI, nos advertía en sus *Ensayos* de algo que, por desgracia, sigue estando presente en nuestras aulas y centros educativos: "No es de extrañar que aquéllos que, según nuestras costumbres, intentan educar varias inteligencias de muy diversas medidas y formas, con la misma lección e igual procedimiento de conducta, hallen apenas dos o tres, en toda una población de niños, que recojan algún fruto de su enseñanza" (Montaigne, 2003:185).

En el contexto actual podríamos encontrar una serie de rasgos caracterizados por "no disponer de tiempo, vivir apresuradamente y en ambientes de gran diversidad sociocultural, proponer el ascenso económico como la gran meta de nuestro quehacer social, abrir los ojos del menor al 'mundo de la calle', alimentar escenarios alienantes a través de las pantallas, etc., tiene, como es fácil de intuir, consecuencias de muy diverso orden que el docente no puede obviar al relacionarse con sus alumnos" (Asensio, 2010:116).

Y así nos encontramos con escuelas inhóspitas, carentes de acogida y diálogo, con problemas de motivación de nuestros alumnos, con una mejorable preparación práctica de los nuevos profesores y una tendencia economicista de la educación cada vez más acusada.

Escuelas, institutos en nuestro caso, faltos de hospitalidad, abrigo y seguridad para con los recién llegados, poco humanos en definitiva. Podríamos hacer un paralelismo entre la acción terapéutica del médico que sugiere el biólogo chileno Maturana, recogida en el prologo de la obra de Asensio (2010) y la primera intervención de los maestros para con sus alumnos recién llegados: "la primera acción terapéutica que el médico podía ejercer sobre su paciente era, simplemente, la de acogerlo. La de reconocer en él a un ser humano necesitado de ayuda al que se dispone a atender de inmediato. Cuando alguien se siente súbitamente indispuesto y solicita por teléfono la atención de un médico es fácil observar - decía Maturana- que, con sólo percibir su voz y oírle decir algo así como: 'No se preocupe, voy al instante a su encuentro', el organismo de esta persona comienza a reaccionar de manera favorable. No escuchar ésas o parecidas palabras, dejar al enfermo con la inquietud de no saber cuándo o quién va a hacerse cargo de él supone, por el contrario, incrementar su sensación de angustia e inseguridad" (Asensio, 2010: prólogo).

Para remarcar la idea de la artificialidad de la escuela que según el paradigma de la complejidad nos revela podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué les hace más llevadera su estancia en ella a los alumnos? ¿Qué recuerdan con viveza de su paso por el instituto a lo largo de un curso o de toda su escolaridad? Las respuestas giraran en torno a esos momentos en los que las relaciones interpersonales jugaron un papel importante y posibilitaron una encarnación concreta en sus vidas: experiencias vividas en alguna actividad extraescolar, sobre todo si se realizaron en el marco de jornadas de convivencia fuera del entorno habitual, fundamentalmente la relación con sus compañeros y algunos atisbos de sorpresa que se puedan producir (actividades extraescolares cercanas a sus intereses, juegos...).

En cuanto a los problemas de motivación que parecen tener nuestros alumnos habría que destacar que partimos de un inicial gusto por investigar y aprender en el niño y una paulatina disminución de esta espontánea motivación intrínseca a medida que avanza la escolaridad. Esto es especialmente notorio en nuestros institutos de enseñanza secundaria. En ese marco parece muy difícil que nuestros alumnos mantengan la concentración y la ilusión por aprender a lo largo de jornadas interminables, con continuos cambios de materias, profesores y grupos en las que generalmente predominan metodologías repetitivas, lineales sin mucho espacio a la creatividad, ni a la investigación. Entonces la motivación se convierte en una especie de híbrido entre dos acepciones de un lado la biológica "más bien de carácter endógeno y vinculada a los intereses innatos o adquiridos" y de otro, la pedagógica "necesitada de una acción inductora externa y asociada a referentes de tipo sociocultural" (Asensio, 2010:148).

Y para esos momentos de improvisación, de novedad, en los que los obstáculos aparecen súbitamente, de los que está plagada la práctica educativa, nadie nos prepara. Es bastante ilustrativo a este respecto la anécdota que nos relata Frank McCourt en su obra autobiográfica *El profesor*, en la que, al referirse a sus profesores de pedagogía en la universidad de Nueva York, nos dice que "nunca hablaban en sus lecciones de cómo resolver las situaciones de los bocardillos voladores"<sup>27</sup>. Hablaban de teorías y filosofías de la educación, de imperativos morales y éticos, de la necesidad de dirigirse a todo el niño, de la gestalt,

---

<sup>27</sup> Tal como él mismo nos cuenta "su primer acto de gestión del aula" McCourt (2006:25) fue comerse un bocardillo que vuela por los aires en una clase del instituto de Formación Profesional y Técnico McKee, Staten Island, Nueva York.

nada menos, las necesidades percibidas del niño, pero nunca de los momentos críticos en el aula" (McCourt, 2006:23-25).

Asistimos en la actualidad a una tendencia cada vez más economicista de la educación en la que los criterios de rentabilidad económica, no exentos de componentes ideológicos, están provocando continuos recortes y cambio de tutela, de la ejercida por el estado a la que promueven instituciones financieras, en la enseñanza pública. La cita de Postman en su obra *El fin de la educación* (como institución escolar obsoleta, alejada de la realidad y dominada por intereses políticos) nos parece oportuna y clarificadora: "Toda educación que se centre principalmente en la utilidad económica, resultará demasiado limitada como para ser de utilidad. En cualquier caso reducirá tan groseramente el mundo, que se convertirá en una mofa de la propia condición humana" (Postman, 1999, citado en Asensio, 2010: 87).

Y, en medio de este caos de la complejidad, el diálogo, como plasmación concreta del valor de la comunicación, plantea una serie de exigencias para que sea ejercicio concreto de tacto pedagógico. Debemos estar dispuestos a realizar el ejercicio de la escucha, a llevar a cabo un control de pensamientos y emociones, a facilitar un clima que lo haga posible, y a la base de todo lo anterior "el diálogo exige el pleno reconocimiento del otro como un igual en tanto que humano, y la convicción de que no es la verdad lo que está en juego en el diálogo, sino las diferentes interpretaciones de la realidad" (Asensio 2010:138).

Una buena comunicación así llevada a cabo implica un adecuado cuidado tanto del lenguaje verbal como de las formas no verbales del mismo: gestos, entonación, miradas, silencios, sonrisas... Todo ello contribuye a generar un clima de confianza, respeto y seguridad que hace que el adolescente, en nuestro caso alumnos de 1º de ESO, otorgue una mayor credibilidad tanto al mensaje como al que lo emite.

"Actuar con tacto depende en gran medida [...] de la correcta interpretación de las emociones propias y ajenas" (Asensio, 2010:151). Desde ahí los docentes estamos llamados, más que a la preparación teórica de los conocimientos a impartir, a escudriñar la realidad para ver con mayor nitidez los sentimientos que subyacen detrás de las conductas que observamos y hacerlos visibles a través del diálogo. Con la experiencia, pero sobre todo con grandes dosis de sensibilidad y tacto llegaremos a darnos cuenta de cómo repercuten en nuestros alumnos todas estas situaciones cotidianas que se dan en nuestros centros y, a



partir de esa manifestación, poder generar líneas de acción tendentes a saber manejarnos con honestidad en la complejidad: a ser el timonel que Amin Maalouf señala capacitado para llevar la nave a buen puerto.

"El que está al timón no puede decidir de dónde sopla el viento, ni con qué fuerza, pero sí puede orientar la vela. Y eso supone a veces una enorme diferencia. El mismo viento que hará naufragar a un marino poco experimentado, o imprudente, o mal inspirado, llevará a otro a buen puerto.

Casi lo mismo podríamos decir del 'viento' de la mundialización que sopla en el planeta. Sería absurdo tratar de ponerle trabas; pero si navegamos con destreza, manteniendo el rumbo y sorteando los escollos, podremos llegar a 'buen puerto'" (Amin Maalouf, 2005:108).

### 3.3 METODOLOGÍA CUALITATIVA

En primer lugar es necesario reseñar que el pluralismo metodológico es hoy una realidad de la metodología de investigación, también en pedagogía. Esto supone aceptar que las realidades que trata la ciencia pueden ser abordadas desde diferentes puntos de vista. Hay investigadores que identifican el método hipotético deductivo experimental como el único de acceso al conocimiento. Otros hablan de métodos cuantitativos o cualitativos. Pero la mayoría aceptan la existencia de este pluralismo que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y estrategias (Tourinán & Sáez, 2006:393). El pluralismo metodológico de carácter integrador permite la coexistencia de investigaciones positivistas con otras que se orientan a la comprensión de los fenómenos.

Sería interesante utilizar pues "una metodología superadora de los límites que todo paradigma comporta" (Martínez & Buxarraís, 1992:38). De esta forma podemos afirmar que "no existe un único método, sino que se presenta la necesidad de una metodología múltiple y complementaria" (Naval, 2008:145). Atendiendo a esta complementariedad metodológica, sobre todo si nos referimos a la investigación educativa podemos afirmar que más que una cuestión de método hay que atender a la evolución de las prácticas educativas (Smeyers, 2010:113). Es más no se puede ignorar a los que trabajan en la práctica educativa, como ya hemos manifestado anteriormente.

Como nos dicen Martínez y Buxarraís (1992:29) "La experiencia, la intuición y el conocimiento generado por la propia práctica pedagógica son, en este sentido, fuentes de conocimiento ordinario tan válidas como el que provenga del estudio, reflexión y contrastación de investigaciones rigurosas desde el punto de vista metodológico."

En ese modelo que ellos definen como helicoidal, mejor que circular<sup>28</sup>, con el que se construye conocimiento a partir del binomio "teoría-práctica" implicaría dos cuestiones básicas: que la actividad investigadora no tiene fin, "es siempre provisional, está abierto a nuevos interrogantes y a nuevas búsquedas de conocimiento" (Martínez Martín & Buxarraís Estrada, 1992:29) y, consecuencia de la primera, que la validez absoluta del conocimiento no se alcanzará jamás.

---

<sup>28</sup> Al modo de Zenón en *Opus Nigrum* de Marguerite Yuorcenar (1982:204): "La búsqueda del espíritu daba vueltas en círculo. Las mismas verdades habían sido reaprendidas varias veces. Pero la experiencia era acumulativa. Todo parecía realizarse en el fondo de una serie infinita de curvas cerradas".

Siguiendo a Smeyers (2010) en su "repensar la filosofía de la educación" podemos afirmar: "Pero hay más. El debate sobre el 'método' como tal no es más fértil (si es que alguna vez lo fue). La posición del filósofo de la educación puede ser similar a la del matemático que sustituye un sistema formal con otro, y aunque esto sigue siendo de carácter tautológico, puede ayudar a 'resolver' un problema particular." (Smeyers, 2010:113).

Ante la demanda del énfasis institucional sobre el desempeño en contextos educativos no debemos renunciar a un lenguaje técnico, pero sí debemos pensar en las consecuencias que tendrá nuestra investigación y pensar también en las personas a quienes nos dirigimos.

Por ello no todo se reduce a renunciar a la metodología y «método», sino a "renunciar a la investigación sobre la educación en favor de la investigación educativa" (Smeyers, 2010:114). Jover y Thoilliez (2010:61), siguiendo la metáfora de una ecuación matemática, nos indican que para resolver la ecuación de la educación se necesita una "teoría centrada en investigar la educación misma como una práctica singular."

Por lo tanto habrá que pensar más en el contenido que en el propio método.

Para concluir, con el propio Smeyers, que todo "es bastante simple: hacer algo que sea interesante. La pregunta crucial es: ¿interesante para quién?" (Smeyers, 2010:114). Podemos responder con Gil (2011:34), "para el mundo educativo." Es importante analizar la realidad desde un punto de vista educativo. Tenemos que superar la dicotomía práctica - teoría. Somos pedagogos, y me encanta esta frase, "por colorear de educación al mundo y a las personas" (Gil Cantero, 2011:34).

Y es en el seno de este mundo educativo en el que surge la inquietud de llevar a cabo mi tesis doctoral acerca de la necesidad de contar con tutores en 1º de ESO que sean adultos de referencia en el problemático tránsito de los alumnos desde el CEIP al IES en el seno de la enseñanza pública en Madrid.

Me propongo abordar en este punto los rasgos más característicos de la llamada metodología cualitativa ya que, desde mi punto de vista, es la que mejor se adapta a la comprensión y transformación de fenómenos educativos como el que se propone en esta tesis y justificar con argumentos expuestos por diferentes autores dicha decisión. Y es que el

objeto a estudiar debe ser el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Mi tesis participa de las características enunciadas por (Flick, 2004:19) a este respecto. Es decir: los objetos se deben estudiar en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano; los campos de estudio serán las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida real y la meta de la investigación cualitativa será descubrir lo nuevo y proponer alternativas fundamentadas.

Mi investigación requiere, para su realización concreta, del discurso hablado de las personas que participan en la misma por lo que encontramos justificación teórica en la elección de esta metodología ya que según Taylor y Bogdan (1992:20) "la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable." También Sáez (2012) hace relación a esta característica al afirmar que todas las corrientes de la llamada metodología cualitativa tienen en común la preocupación por los problemas de la "acción significativa" del lenguaje y la intersubjetividad. Lo que importa es el mundo personal de los individuos. Se accede a él a través de la observación para descubrir como interpretan la realidad. La búsqueda de la objetividad en el campo de los significados utiliza como criterio la intersubjetividad en el contexto educativo (Touriñán & Sáez, 2012:103).

Pretendo con la misma comprender el fenómeno subyacente a la relación entre alumnos y tutores en 1º de ESO para poder ofrecer algún tipo de intervención que transforme en cierta medida esta realidad. Encuentro en Sandín (2003:123) más argumentos para la elección realizada en cuanto a la metodología: "la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento."

Por lo tanto participaría también de las dos orientaciones que, para Bartolomé (1992), citado por Bisquerra (2004:281), existen en la investigación cualitativa: hacia la comprensión y hacia el cambio de la realidad educativa

<b>ORIENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<b>COMPRENSIÓN</b>	Describir e interpretar, desde dentro, la realidad educativa. Fenomenología (Husserl y Schutz)	Métodos: Teoría fundamentada, etnometodología, narrativo-biográfico, etnografía, estudios de casos...
<b>CAMBIO</b>	Transformación social y emancipación de las personas. Teoría crítica. Escuela de Frankfurt, Habermas, Carr y Kemmis.	Método: Investigación-acción.

51. Orientación de la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).

Como nos dice Bisquerra (2004:276) la diversidad metodológica en la investigación cualitativa presenta características comunes de los diversos enfoques y tendencias en cuanto a los tres niveles de análisis: ontológico, epistemológico y metodológico.

<b>NIVELES INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<b>NIVEL ONTOLÓGICO</b>	Forma de definir la Realidad.	Holística: contexto en su forma natural.
<b>NIVEL EPISTEMOLÓGICO</b>	Forma de aproximarse a la Realidad.	Investigador: participante activo de la investigación. Narrador.
<b>NIVEL METODOLÓGICO</b>	Forma de recogida y análisis de la Realidad.	Técnicas interactivas, flexibles y abiertas.

52. Niveles en la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).

Y encontramos justificación a la elección de dicha metodología ya que la investigación que me propongo hacer se realizará en su contexto natural: alumnos que pertenecen a la misma clase de 1º de ESO en cada uno de los grupos con los que se trabajó y profesores pertenecientes al mismo claustro en cada uno de los grupos.

También se justifica la decisión adoptada por mi parte, como investigador, de acercarme a la realidad a estudiar desde dentro, como investigador participante que no es ajeno a la realidad que se estudia. Soy maestro en varios grupos de 1º de ESO y tutor de uno de ellos desde hace varios años, he sido adjunto a Jefatura de Estudios encargado de 1º de ESO y con anterioridad fui tutor en 7º de la antigua EGB.

Y en cuanto a la forma de recogida de datos, los grupos de discusión participan de las características de dicha metodología cualitativa por participar de la interactividad, la flexibilidad y la apertura como ya veremos.

Por todo lo anterior me parece pertinente mostrar el siguiente cuadro que viene a presentar una serie de características comunes a la investigación cualitativa recogidas por

Sandín (2003) y completadas con las de Taylor y Bogdan (1992) y Eisner (1998) de las que participa mi trabajo de investigación.

<b>CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<b>Taylor y Bogdan (1992)</b>	<b>Eisner (1998)</b>	<b>Rossmann y Rallis (1998)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es inductiva.</li> <li>• Perspectiva holística.</li> <li>• Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</li> <li>• Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>• Suspensión del propio juicio.</li> <li>• Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>• Métodos humanistas.</li> <li>• Énfasis en la validez.</li> <li>• Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> <li>• Es un arte. El investigador es un artífice. La flexibilidad preside sus actuaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un arte</li> <li>• Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados en un medio natural.</li> <li>• Investigador participante.</li> <li>• Carácter interpretativo.</li> <li>• Uso del lenguaje expresivo desde el protagonismo de los que tienen voz.</li> <li>• Atención a lo concreto, al caso particular y singular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es creíble, gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.</li> <li>• Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>• Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>• Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>• El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>• Naturaleza emergente.</li> <li>• Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</li> <li>• Fundamentalmente interpretativa.</li> </ul>

53. Características de la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Sandín (2003).

Alguna precisión más en la línea de si la investigación cualitativa es arte o método. Desde mi modestia investigadora me atrevo a opinar, como Flick (2004:296), que se debe entender como las dos cosas. Considero que es un arte el "saber estar" con naturalidad en la realidad que es objeto del estudio, en este caso la tutoría en 1º de ESO por lo que el investigador no debe ser alguien extraño al medio en el que se desarrolla la investigación.

En este sentido será interesante instar a mi responsabilidad como investigador respecto a la validez de mis investigaciones. La propia naturaleza de la investigación cualitativa en cuanto proceso "artístico", intuitivo, flexible, abierto y artesanal, impone ciertas restricciones. Por ello se alude a la necesidad de adaptación e innovación de los procedimientos y a la permanente toma de decisiones de cada investigador para adaptarlos a la especificidad de cada investigación (Roquero García, 2012:66).

Como venimos observando a través de la revisión bibliográfica una característica común entre los partidarios de la metodología cualitativa es que se ven ante la necesidad de justificarla por una doble vía: subrayando las ventajas sobre los métodos cuantitativos y atribuyendo una condición epistemológica que la legitime (Ruiz Oloabuenga & Ispizua, 1989).

Siguiendo a Guba (Guba, 1989:153) y Pérez Serrano se pueden establecer los siguientes criterios de rigor científico en la investigación cualitativa, a los que haré alusión concreta en el apartado del análisis de los datos del Grupo de Discusión.

<b>CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>			
<b>ASPECTOS</b>	<b>TÉRMINO CIÉNTIFICO</b>	<b>TÉRMINO NATURALÍSTICO</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>
VERACIDAD	VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD	Observación persistente. Encuesta Triangulación. Comprobación con los participantes.
APLICABILIDAD	GENERALIZACIÓN	TRANSFERIBILIDAD	Muestreo teórico. Descripción exhaustiva. Recogida abundante de datos.
CONSISTENCIA	FIABILIDAD	DEPENDENCIA	Identificación del estatus y rol del investigador. Descripciones minuciosas de los informantes. Identificación y descripción de las técnicas de recogida y análisis de datos. Delimitación del contexto. Réplica paso a paso. Métodos solapados.
NEUTRALIDAD	OBJETIVIDAD	CONFIRMABILIDAD	Descripciones de baja inferencia. Comprobaciones de los participantes. Recogida de datos mecánica. Triangulación. Explicar posicionamiento del investigador.

54. Criterios de rigor en la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Guba (1989).

Nos encontramos con el problema de la posición ética del investigador cualitativo que, según Cerrillo Vidal (2009), nos invita a la permanente reflexión sobre nuestras prácticas de investigación. Y esto es así porque el objeto de mi estudio son personas concretas, alumnos de 1º de ESO y compañeros profesores. Esto nos lleva a cuestionarnos nuestros métodos, conocimientos y nuestra propia posición en el mundo. Sostiene "que la característica principal de la investigación cualitativa es precisamente esta incómoda

posición ética y epistemológica que empuja a quienes la practicamos a un perpetuo (pero sano) ejercicio de reflexividad" (Cerrillo Vidal, 2009:12).

Utiliza, para ello, los tres niveles de reflexividad que definió Ibáñez (1985:24): el tecnológico, el metodológico y el epistemológico. A continuación presentamos una tabla explicativa a partir de Cerrillo Vidal (2009).

<b>GESTIÓN DE LAS PARADOJAS DEL INVESTIGADOR CUALITATIVO</b>	
<b>Nivel Tecnológico (¿Cómo se hace?)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesitamos vencer las resistencias de los sujetos.</li> <li>• Nos obliga a ciertas estrategias que suponen cierto engaño y manipulación.</li> </ul>	
<b>Nivel Metodológico (¿Por qué se hace?)</b>	
Justificación de las estrategias para vencer las resistencias:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología de los fragmentos y las imágenes dialécticas de Benjamin.</li> <li>• Ética narrativa de Rorty.</li> </ul>	
Justificación para la interpretación y el análisis:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialéctica Negativa de Adorno</li> </ul>	
<b>Nivel Epistemológico (¿Para qué se hace?)</b>	
No al intermediario que sustituye su responsabilidad moral por la competencia técnica.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar a los clientes la humanidad que existe en la parcela objeto de conocimiento.</li> </ul>	
55. Gestión de las paradojas del investigador cualitativo. Elaboración propia a partir de Cerrillo Vidal (2009).	



### 3.3.1 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Seguindo a Bisquerra (2004) podemos encontrar la siguiente clasificación aludiendo a su orientación primordial: a la comprensión, a la construcción de teoría o al cambio.

<b>MODELOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>	
<b>Orientados a la comprensión</b>	
<b>ETNOGRAFÍA (Educativa)</b>	Aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales (Del Rincón 1997).
<b>ESTUDIO DE CASOS</b>	Estudio intensivo y profundo de un caso o casos, entendido como un sistema "acotado" pero enmarcado en el contexto social en el que se produce (Muñoz y Muñoz 2001).
<b>FENOMENOLOGÍA</b>	Objetivo: determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma como las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto.
<b>ETNOMETODOLOGÍA</b>	Estudio de las estrategias y métodos que utilizan las personas para dar sentido a la realidad externa y organizar su vida social común (Garfinkel, 1967).
<b>NARRATIVO-BIOGRÁFICA</b>	El relato como modo de conocimiento. "Nuevas maneras de entender cómo se describe el comportamiento de los demás, nuevas vías para evaluar el impacto de los procesos educativos en el alumnado y profesorado y nuevos procedimientos para explicar la incidencia de las políticas educativas en las personas" (Kridel 1998).
<b>Orientados a construir teoría</b>	
<b>TEORÍA FUNDAMENTADA</b>	Descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos.
<b>Orientados al cambio</b>	
<b>INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	Estudio de una situación social (educativa) con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliott, 1993). Se constituye como ciencia crítica (Kemmis, 1988).

56. Métodos de investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004)

Por lo tanto también son los métodos de la investigación cualitativa los que mejor se adaptan a los objetivos de mi investigación concreta. Se trata de obtener datos descriptivos, en un entorno natural, acerca de cómo alumnos y profesores experimentan la vivencia de esa necesidad de adultos de referencia como tutores en 1º de ESO.

De acuerdo con lo anterior en mi trabajo de tesis, para el que utilizaré como ya he dicho anteriormente los Grupos de Discusión, participaría de las tres orientaciones, aunque fundamentalmente de la primera y la tercera. Por un lado, porque me propongo comprender en profundidad una realidad educativa, la de la tutoría en 1º de ESO recogiendo

para ello datos desde el propio contexto de los alumnos y de los profesores inmersos en él. Por otro, porque pretendo, a partir de los datos obtenidos, hacer propuestas en línea de un programa de intervención que tienda a cambiar algunos aspectos de la realidad susceptibles de mejora.

Sáez (2012:103-110) se refiere a las tres corrientes más significativas del paradigma cualitativo: el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etnografía.

Interaccionismo simbólico: Se basa en el papel protagonista de la interacción en la experiencia humana. Es la interacción la que constituye la unidad de estudio, no el individuo o el grupo. Por lo tanto mi estudio participaría de esta corriente por cuanto es en la interacción dentro de los grupos de discusión desde la que se generan los datos que serán relevantes en la investigación.

Según Blumer (1982) se basa en tres sencillas premisas. Primera: la actuación de las personas depende en gran medida del significado experiencial que otorguen al mundo que les rodea. Segunda: el significado será resultado de la interacción. Tercera: los significados se modifican fruto de un proceso interpretativo personal resultante de la interacción (Blumer, 1982:2). Puede resumirse en un simple precepto: respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje (Blumer, 1982:44). Es lo que Blumer considera que el interaccionismo simbólico se esfuerza en hacer. Por lo tanto el método que estudie las interacciones de las personas debe respetar su naturaleza dinámica.

Desde esta perspectiva se utilizan diversas técnicas para la recogida de datos: observación externa, observación participante, entrevista y análisis de contenido de documentos personales (cartas, diarios, historias de vida) (Tourijnán & Sáez, 2012:107).

Etnometodología: Se basa en el papel fundamental de la realidad objetiva que suponen los hechos sociales. El hecho social no es un objeto estable. Es el resultado de las continuas actividades que las personas ponen en práctica, de sus procedimientos y sus reglas (Tourijnán & Sáez, 2012:107).

Según Garfinkel (1967) el término etnometodología se refiere a "la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana" (Garfinkel, 1967:11).

Debido a su interés por el contacto directo con la realidad, por captar detalles y expresiones de la vida cotidiana y por la interacción entre personas, la etnometodología ofrece posibilidades al estudio de los procesos no formales de la educación (Touriñán & Sáez, 2012:108) razones por las cuales también sería aplicable en nuestro caso.

Etnografía: Desde la etimología del término Aguirre Baztán (1995) entiende que "la etnografía es el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad" (Aguirre Baztán, 1995:3).

Como paradigma su objetivo es entender la forma en que cada grupo humano ve el mundo. Como método de investigación pretende describir culturas e identificar pautas de comunicación (Touriñán & Sáez, 2012:108).

Tres son las características más destacadas según Goetz y Le Compte (1988) a tener en cuenta por los métodos de investigación cualitativa y las tres tienen pleno sentido en la investigación que nos ocupa: participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los investigados; observación participante por parte del investigador que observa, escucha, pregunta y recoge datos acerca del tema de investigación y descripción reflexiva con carácter holista (Goetz & Lecompte, 1988:28-29).

En todo caso debemos remarcar, como ya se ha indicado, la necesidad de la complementariedad y de la interdisciplinariedad para lograr un conocimiento comprensivo e integrado (Naval, 2008:147).

### 3.3.2 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Hay una serie de rasgos comunes en las estrategias de recogida de información en una investigación cualitativa según Rincón et al. (1995), citados por Bisquerra (2004:331):

RASGOS COMUNES	
<b>Adaptabilidad al contexto</b>	Los datos se recogen en situaciones naturales a las que el investigador accede.
<b>Continuidad</b>	Los datos presentan una perspectiva procesual.
<b>Interactividad</b>	Las estrategias presuponen interacción entre el investigador e investigados.
<b>Naturaleza cualitativa</b>	Los datos son de carácter narrativo.

57. Rasgos en las estrategias cualitativas de recogida de datos. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).

Por lo tanto vemos que existe una concordancia con la estrategia de recogida de la información en el caso de mi tesis. Es mi propósito realizar la recogida de datos de carácter narrativo, en un entorno natural, que serán fruto de la interacción de los sujetos entre sí y con el investigador en un proceso de continuidad. Es importante resaltar, con relación a la adaptabilidad al contexto natural en el que se lleva a cabo la investigación que, según lo expresado por Taylor y Bogdan (1992) conviene tener en cuenta que "aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. Hasta que no entramos en el campo, no sabemos..." (Taylor & Bogdan, 1992:32).

Un aspecto que conviene no perder de vista en este sentido es el de la ética de nuestra investigación a lo largo de todo el proceso (recogida de datos, análisis de los mismos, informe final). Por lo tanto, los individuos que participan deben estar lo mejor informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación y deben estar lo más protegidos que sea posible de cualquier riesgo (Wittrock, 1989:250). Le corresponde al investigador negociar una estricta protección de la información al iniciar su estudio. El principio básico es proteger los intereses particulares de los participantes especialmente vulnerables. Debe tener cuidado de ser muy explícito acerca del uso de la información y del acceso a la misma, dado que le interesa tener el máximo acceso posible en condiciones de suma confianza y entendimiento (Wittrock, 1989:252).

En este sentido he sido especialmente cuidadoso, según nos plantea (Gibbs, 2012:136-7) en garantizar y respetar el anonimato a todos los participantes en los grupos de

discusión, tanto en la grabación de los mismos como en la transcripción ya que solamente yo tengo acceso a las mismas. Por otro lado, también pedí el consentimiento para la participación voluntaria en los grupos de discusión y, en el caso de los alumnos que son menores de edad, se solicitó un consentimiento informado a sus padres.

### 3.3.3 SISTEMAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

Evertson y Green (1989), citados por Bisquerra, (2004:353) ofrecen una doble clasificación de los sistemas de registro:

SISTEMAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN		
<b>Estructuración de la codificación</b>	Sistemas cerrados	Número finito de categorías o unidades de observación prefijadas "a priori".
	Sistemas abiertos	Las unidades de información se generan a partir de la información obtenida. Son modificables
<b>Características del soporte físico</b>	Categoriales	Sistemas cerrados: listas de comprobación, escalas, etc.
	Descriptivas	Son abiertos. "Permiten describir el flujo de los acontecimientos y suelen utilizarse en combinación con registros tecnológicos" (Del Rincón <i>et al.</i> , 1995)
	Narrativas	Son abiertos: Su objetivo es "explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos" (Del Rincón <i>et al.</i> , 1995). Notas de campo, registros anecdóticos y diarios.
	Registros tecnológicos	Se realizan a través de los medios audiovisuales. Responden a grabaciones en directo de conductas, acontecimientos, procesos o situaciones. Registro permanente de sonido, imagen o ambos.

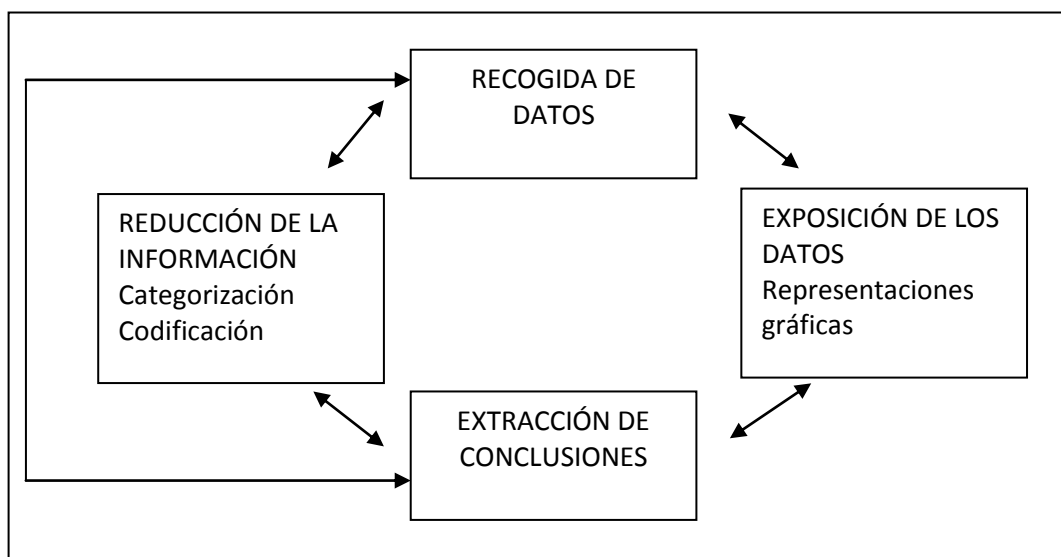
58. Sistemas de recogida de la información. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).

En nuestro caso utilizaremos una grabadora digital Panasonic RR-US571. En cuanto a la estructuración de la codificación sería un sistema abierto y en cuanto a las características del soporte físico sería registro tecnológico permanente de sonido.

### 3.3.4 ESTRATEGIAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Ruiz Olabuénaga (2003:197) habla del "método cualitativo de análisis de contenido" y lo define como "una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un 'escenario de observación' o como el 'interlocutor de una entrevista' del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores."

El proceso de análisis se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones (Bisquerra, 2004:357).



4. El proceso de análisis de datos. Miles y Huberman (1984).

Las operaciones más importantes en la reducción de la información son dos (Bisquerra 2004:358):

- La categorización: división y simplificación del contenido en categorías con criterios temáticos.
- La codificación: se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría en la que se incluye.

En la exposición de los datos se pueden utilizar procedimientos gráficos (diagramas de flujo, mapas conceptuales...) y/o matrices (tablas de doble entrada). Su finalidad es

ayudar al investigador a ver las relaciones de contenidos. "qué va con qué" o "qué se relaciona con qué" (Bisquerra, 2004:359).

Finalmente la extracción de conclusiones responde a una actividad global, procesual, que lleva consigo un proceso de reflexión permanente. Se inicia en la recogida de datos (conclusiones vagas y abiertas) y se continúa a lo largo de todo el proceso de reducción y exposición de datos hasta la elaboración de posibles generalidades (Bisquerra, 2004:360).

Por supuesto que estas operaciones estarán presentes y se verán concretadas cuando abordemos el apartado del análisis de los datos con los Grupos de Discusión.



## 3.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

### 3.4.1 ORIGEN Y CONCEPCIONES

Los comienzos del grupo de discusión como herramienta de investigación social y de mercados, se remonta a la segunda década del siglo XX. En un principio su uso inicial serviría para el estudio de escalas de distancia social (Bogardus, 1933, citado por Frey y Fontana, 1993:21). Posteriormente se utilizaría para el desarrollo de métodos de encuesta.

Se suele señalar como manual fundacional del grupo de discusión la obra de Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946) "The focused interview" y sus "entrevistas focalizadas o centradas" publicada en el nº 51 de la *American Journal of Sociology*, ligado a los efectos sociales de la comunicación de masas "para someter a prueba las reacciones a la propaganda y las emisiones de radio durante la Segunda Guerra Mundial" (Barbour, 2013:29).

En su obra se encuentran identificados la mayor parte de los aspectos que formarán la estructura básica del grupo de discusión, que ellos denominan: no directividad, espontaneidad para que los sujetos se expresen adecuadamente ante unos estímulos evocadores, buscar las implicaciones afectivas y valorativas de los mismos y la importancia de analizar las respuestas para avanzar en la búsqueda de "datos significativos" (Merton & Kendall, 1946:545).

Morgan ya lo define como una técnica de investigación que recoge datos sobre un tema previamente determinado por el investigador (Morgan, 1988:6). Según Wilson (1997) Morgan buscaba expresamente explotar la técnica de la dinámica del grupo para analizar las interacciones resultantes como fuente de producción de datos útiles para la investigación (Wilson, 1997:211).

Podemos señalar tres periodos en cuanto a la utilización de los grupos de discusión en investigación.

En un primer momento, ya lo hemos dicho, se circunscribiría su uso a sociólogos y psicólogos relacionado con la investigación de mercados y la psicoterapia. Posteriormente, hasta la década de los setenta se inició una aplicación importante en el campo del marketing. La tercera etapa, hasta finales de los ochenta, en la que su uso fue esencial para

los procesos de fabricación y publicidad. Desde los años noventa se extiende a muchos ámbitos de la investigación académica, la salud, la educación o la planificación social.

Esta evolución histórica del grupo de discusión nos muestra que es un método de investigación que adquiere prestigio y legitimidad en virtud de su propia utilidad.

Su pertinencia en la ciencias sociales y en la educación es indudable a partir del modelo dialógico y la reflexividad en el acto de investigación ya que se procura la integración de los sujetos en el proceso de investigación. Esto es así, de una manera especial cuando se trata de llevar la experiencia de la investigación al contacto inmediato con los sujetos observados (Callejo, 2001:62).

Wilson (1997) añade que es importante utilizar este método cuando se trata de facilitar la auto revelación de los participantes con el fin de generar información cualitativa que los investigadores pueden analizar más adelante (Wilson, 1997:209).

La utilización del grupo de discusión está especialmente recomendada cuando la investigación requiere una interacción directa entre el investigador y los investigados, la observación de comportamientos no verbales, la posibilidad de examinar pequeños detalles y matices, la flexibilidad para introducir nuevos puntos de vista sobre la marcha y la necesidad de investigar a sectores de la población sin alfabetizar (Callejo, 2001:173).

Todo ello me lleva a decidirme por esta herramienta de investigación cualitativa para llevar a cabo mi tesis ya que estas recomendaciones son las que lo hacen pertinente en mi proyecto de investigación. "Los grupos de discusión pueden ser considerados especialmente adecuados para investigar en el campo de la educación". Máxime cuando con demasiada frecuencia "las voces de profesores, estudiantes y padres son silenciadas en la investigación educativa" (Fabra & Domènech, 2001:56).

### 3.4.2 DEFINICIÓN Y NOTAS CARACTERÍSTICAS

En primer lugar Krueger (1991) nos señala tres concepciones diferentes de los grupos de discusión.

CONCEPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN			
	Mucchielli	Ibáñez	Krueger
<b>Terminológica</b>	Entrevistas en grupo.	Grupos de Discusión.	Focus Group.
<b>Teórica (por qué sirve)</b>	Psicología humanista.	Psicoanálisis.	Línea conductista-cognitiva.
<b>Práctica (para qué sirve)</b>	Cómo técnica de intervención en misma.	de Técnica de recogida de información.	Técnica de recogida de información.

59. Concepciones de los grupos de discusión. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).

Estas diferencias se ponen de manifiesto en las tres posibles definiciones que nos ofrecen cada uno de ellos.

Para Mucchielli (1970) "por grupo de discusión, en sentido estricto, se entiende un grupo cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones" (Mucchielli R. , 1969:60). Lo diferencia así de un grupo de trabajo que estaría orientado a la tarea y no, como ocurre en el grupo de discusión, hacia las personas y el propio grupo.

Para Krueger: "Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión" (Krueger, 1991:24).

Y para Ibáñez "un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento) y en los discursos grupales (consenso)" (Ibáñez, 2003:89).

Hay que remarcar que el grupo de discusión es "una técnica de investigación que trabaja con el habla" (Canales & Peinado, 1994:289). Por eso, para describir esta técnica tenemos que situarnos en el contexto del discurso social (Suárez Ortega, 2005:17). La constitución del grupo tiene su origen en la conversación. Hay que colocarse estratégicamente en posición de encuentro. Así "el grupo es una fábrica de discursos que hacen uno solo, el del mismo grupo" (Russi Alzaga, 1998:81). O por decirlo de otro modo, el discurso del grupo es una totalidad que se refiere a un proceso cambiante en el transcurso de la conversación (Canales & Peinado, 1994:294).

El grupo de discusión funciona debido a que aprovecha tendencias naturales del ser humano: la interacción con otras personas. Es más, la nota característica de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción para producir datos (Morgan, 1988:12). Estamos en comunicación con las personas que nos rodean y es esa interacción lo que constituye el hecho diferencial del grupo de discusión.

Por otro lado, los grupos de discusión no sólo nos dan acceso a ciertos tipos de fenómenos cualitativos que han sido poco estudiados con otros métodos, sino que, además, representan una importante herramienta que nos ayuda a superar barreras que otros métodos nos imponen. De esta forma es su flexibilidad lo que puede resultar atractivo y original a la hora de usar esta técnica (Morgan & Spanish, 1984:254).

En el grupo de discusión no se trata, tanto, de buscar el consenso (según nos señalaba Mucchielli) como de observar las opiniones individuales de los componentes del grupo. Así nos lo sugieren Myers y McNaghten (1999) al señalar que "muchos grupos no desarrollan un consenso de esta índole y son los intercambios entre los participantes, no el resultado del debate, lo que constituye datos valiosos para el investigador que trata de comprender los procesos del grupo" (Myers y MacNaghten (1999), citados en Barbour 2013:58).

El discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación y constituirá la materia prima sobre la que trabajará el análisis (Ibáñez, 1992:41).

Una de las mayores ventajas del uso de los grupos de discusión, según Morgan & Spanish (1984), estriba en la oportunidad que brinda al investigador de poder observar la interacción entre las personas que componen el grupo, sus actitudes y sus experiencias

(Morgan & Spanish, 1984:260). La importancia del clima del grupo de discusión es que al ser permisivo otorga libertad para que se lleguen a expresar emociones y sentimientos que no surgen en otros contextos (Krueger, 1991:28).

Esta técnica se aprende como si de un oficio se tratara. A base de actuar y reflexionar sobre lo realizado. "El dominio de esta técnica equivale pues al dominio de un oficio artesanal, que jamás será dominado en su totalidad" (Russi Alzaga, 1998:82).

Por último siquiera una breve reseña acerca del uso de los grupos de discusión online que las innovaciones tecnológicas actuales permiten. Varios autores consultados, Sádaba, (2012), Hine (2008), Eynon, Fry & Schroeder (2008) y Poynter (2010) estudian su pertinencia, sus ventajas y limitaciones. En nuestro trabajo concreto no tenían ninguna aplicación puesto que el contacto directo con los alumnos y profesores y la dinámica de grupo que se crea eran elementos esenciales del trabajo de investigación.

### 3.4.3 VENTAJAS Y LIMITACIONES

En este apartado espero señalar las ventajas que encuentro al utilizar esta técnica en mi trabajo concreto de investigación, así como enumerar algunas limitaciones encontradas en la misma.

Desde mi propia experiencia en el campo educativo y en el de la animación sociocultural y el trabajo mediante dinámicas de grupo encuentro más adecuado el grupo de discusión que otras técnicas, como por ejemplo la encuesta. Según Ibáñez, (1992) los dispositivos de producción de verdad (encuesta, examen, confesión) se generan a partir de una relación asimétrica de poder. Las técnicas de grupo partirían de una relación simétrica de cooperación (Ibáñez, 1992:124) y es esa cooperación la que me resulta interesante. Por eso me parece pertinente traer a colación el siguiente cuadro en el que se recogen esas diferencias más significativas que hacen que nos decantemos por el Grupo de Discusión.

<b>DIFERENCIAS ENCUESTA-GRUPO DE DISCUSIÓN</b>	
<b>Indicaciones - manifestaciones</b>	La encuesta produce "indicaciones" de hechos, el grupo de discusión produce "manifestaciones" de deseos y creencias.
<b>Control estadístico - mecánico</b>	La encuesta estudia el comportamiento de las personas desde fuera (lo que hacen), el grupo de discusión permite estudiarlo desde dentro (por qué lo hacen).
<b>Conciencia - inconsciencia</b>	La encuesta no traspasa el contenido de la conciencia, el grupo de discusión explora el inconsciente.
<b>Habla - lengua</b>	La encuesta contribuye a la producción de individuos mediante el habla, el grupo de discusión contribuye a acoplarlos mediante la lengua.
<b>Abstracción - concreción</b>	En la encuesta el investigador es exterior al proceso de investigación, en el grupo de discusión su singularidad es integrada en el discurso del grupo.
<b>Significado - significante</b>	La encuesta gira alrededor del significado, el grupo de discusión lo hace en torno al significante y el componente semiótico del habla.
<b>Economía - juego</b>	La encuesta es un modo de producir lo "económico", el grupo de discusión lo "lúdico"

60. Diferencias Encuesta- Grupo de Discusión. Elaboración propia a partir de Ibáñez (1992).

También podemos encontrar autores que recogen las ventajas de los grupos focalizados (Focus Groups) sobre la entrevistas individuales (Stewart & Shamdasani,

1990:19) tanto en lo que se refiere a la interacción entre los participantes como en las ventajas para el investigador.

<b>VENTAJAS EN LA INTERACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES</b>	
<b>Sinergia</b>	El esfuerzo combinado del grupo producirá un rango más amplio de informaciones, percepciones e ideas que con varias entrevistas individuales.
<b>Efecto "bola de nieve"</b>	Un comentario de un individuo provoca una cadena de respuestas por parte del resto de los participantes.
<b>Estimulación</b>	Los participantes se "estimulan", quieren expresar sus ideas y exponer sus sentimientos a medida que aumenta en el grupo el nivel de entusiasmo.
<b>Seguridad</b>	El individuo se encuentra más cómodo ya que sus sentimientos no son muy diferentes de los de sus compañeros. Puede exponer una idea sin tener que verse forzado a defenderla o elaborarla. Aumenta la probabilidad de sinceridad porque la atención se centra en el grupo más que en el individuo.
<b>Espontaneidad</b>	Las respuestas de los individuos pueden ser más espontáneas, menos convencionales y ofrecer una imagen más precisa de sus opiniones.

61. Ventajas en la interacción de los participantes. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990).

En mi investigación concreta que busca datos de los participantes acerca de su particular visión del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO y cómo viven esa necesidad tanto los alumnos como los profesores, resultan muy beneficiosas algunas situaciones que provoca el Grupo de Discusión en cuanto a su interacción y como generador de opiniones y sentimientos. El grupo actúa estimulando la discusión, otorga seguridad a los participantes, especialmente a los más "débiles", y les lleva a manifestarse con grandes dosis de espontaneidad, especialmente en los Grupos de Discusión con los alumnos de 1º de ESO en los que el efecto "bola de nieve" aparece con claridad.

<b>VENTAJAS PARA EL INVESTIGADOR</b>	
<b>Descubrimiento inesperado</b>	En el grupo puede que una idea surja "como caída del cielo". También ofrece la posibilidad de desarrollarla para que tome significado completo.
<b>Especialización</b>	El grupo permite el uso de un entrevistador más capacitado, pero más caro, puesto que ahorra entrevistas.
<b>Examen científico</b>	Las sesiones de grupos de discusión permiten un examen más detallado al poder ser grabadas. Las revisiones permiten aclaraciones posteriores.
<b>Estructura</b>	Los grupos de discusión ofrecen más control en relación a los temas que se tratan y a la profundidad con la que son tratados. El moderador tiene la posibilidad de reabrir temas abordados de forma superficial.
<b>Velocidad</b>	Se puede tener acceso a la opinión de más individuos que si se entrevistaran uno a uno.

62. Ventajas para el investigador. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990).

En cuanto a las ventajas como investigador encuentro relevante los descubrimientos inesperados ya que, a pesar de disponer de un guión previo en el caso de los profesores, siempre ocurre a partir de la manifestación de algún participante. Es cierto que se puede recoger gran cantidad de datos que, al ser grabados, permiten su posterior análisis con detenimiento. Pero también lo es, y esto constituye una gran desventaja, sobre todo cuando es una sola persona la que realiza la investigación, que el tiempo dedicado a las transcripciones de las grabaciones es muy grande, alrededor de 5 horas de media por cada grupo de discusión.

En cuanto a las limitaciones debo reconocer que me veo reflejado en algunas de las que relaciona Krueger sobre todo en cuanto a la complejidad del análisis de los datos, las que hace referencia a la pericia del moderador y, de una manera especial en el caso de los grupos con profesores, a la dificultad para poder reunir al grupo en un horario que fuera viable para todos (Krueger, 1991:50).

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas que interactúan en situaciones naturales.</li> <li>• Es flexible, dado el carácter abierto de las discusiones.</li> <li>• Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva.</li> <li>• Tienen un costo reducido.</li> <li>• Hay una rápida disponibilidad de resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El investigador posee menos control del discurso.</li> <li>• El análisis de los datos es más complejo.</li> <li>• Los moderadores deben estar cuidadosamente entrenados.</li> <li>• Las diferencias entre los grupos pueden ser problemáticas.</li> <li>• Dificultad para reunir el grupo.</li> <li>• Deben celebrarse en un entorno facilitador.</li> </ul>

63. Ventajas y limitaciones de los Grupos de Discusión. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).

Desde los inicios de los grupos de discusión encontramos, en palabras de Morgan (1988) lo que denomina, no sólo utilidad, sino excelencia de los mismos: "Los grupos de discusión son útiles cuando se trata de investigar qué piensan los participantes, pero son excelentes para descubrir por qué los participantes piensan como lo hacen" (Morgan, 1988:25).

Si comparamos los grupos de discusión con otros métodos de sondeo cuantitativos encontramos la ventaja de que "el número de individuos necesario para llevar a cabo un estudio con grupos de discusión es sorprendentemente pequeño" (Krueger, 1991:100) ya



que se aconseja panificar cuatro sesiones. Serían necesarias más si la heterogeneidad es muy grande, o si buscamos una generalización muy amplia.

También presenta ventajas sobre los trabajos de campo en los que la observación es la técnica a utilizar. La principal ventaja estribaría en el ahorro de tiempo por parte del investigador. Así lo señalan Bloor et al (2001) al indicarnos que los grupos de discusión nos proporcionan: "información concentrada y detallada sobre un área de la vida del grupo de la que el investigador puede disponer sólo de manera ocasional, breve y no explícita durante meses y años de trabajo de campo" (Bloor et al, 2001:6).

Se puede plantear como limitación la duda acerca de la veracidad de las opiniones que emiten los participantes en un grupo de discusión. Y quizá esta preocupación tenga que ver con la, casi permanente, defensa a realizar ante los métodos cuantitativos y sus partidarios. Como nos sugiere Barbour (2013) "la tradición cualitativa reconoce que la verdad se puede percibir como relativa y, de hecho, quizá se debe percibir así" ya que "en lugar de tratar de registrar un punto de vista definitivo, reconoce la existencia de 'múltiples voces' y trata a menudo de captarlas" (Barbour, 2013:61).

Por lo tanto, me reafirmo en que la información acerca de la valoración afectiva que hace el grupo del tópico investigado, sus creencias y expectativas, sus planes, resistencias, temores conscientes e inconscientes que se proyectan sobre él, obtenida en una situación de interacción similar a las que se plantean en la vida real, constituye un tipo de datos que otras técnicas de mayor tradición no podrían aportarnos.

### 3.4.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

El motivo principal para decantarme por esta técnica de investigación fue que parte de mi trabajo iba dirigido a alumnos de 1º de ESO. Esto me llevó a buscar técnicas en las que el diálogo fuera elemento importante de las mismas. Rápidamente encontré que el Grupo de Discusión estaba muy indicado para trabajar con niños y adolescentes debido a la facilidad que las personas más jóvenes tienen para adentrarse en espacios conversacionales y lo importante que resulta para comprender sus puntos de vista. Esto se pone de manifiesto en este fragmento de "The Ghetto Scientist" realizado por Thomas Cottle (1973) y un grupo de investigadores de la Escuela de Trabajo Social de la universidad de Michigan:

"Pero siempre había cuatro o cinco jovencitos de unos diez años que se me unían en el césped junto a las canchas de *basket* y la conversación no era profunda ni sistemática, de modo que todos podíamos seguirla y los recién llegados podían participar libremente. Los chicos y chicas hablaban sobre la escuela, sus estudios, los maestros, los padres, hermanos y hermanas.[...] Tal vez se tratara del modo en el que algunos investigamos [...] limitándonos a hablar con la gente, dejando que las conversaciones fluyan sin interpretaciones o análisis" (Cottle, 1973, citado en Taylor & Bogdan, 1992:140).

Esta técnica es adecuada para el colectivo adolescente, ya que les ofrece, como ventajas, la libertad para expresar los pensamientos con sus propias estructuras mentales y con sus propias palabras. Los grupos de discusión evitan la racionalización del discurso que provoca la entrevista personal por el hecho de sentirse juzgados directamente por un adulto entrevistador. La importancia del sentimiento de grupo en el colectivo adolescente justifica la pertinencia de esta técnica.

Es necesario, no obstante, tener en cuenta varias cuestiones cuando se aborda esta técnica con niños y adolescentes según (Stewart & Shamdasani, 1990:98):

- En cuanto a la composición del grupo. Si con adultos se tiende a una cierta homogeneidad, en grupos con niños esta tendencia debe acentuarse. En mi caso concreto esto se ha llevado a cabo al estar compuestos por compañeros del mismo grupo clase, lo que les hacía más fácil la participación al resultar del todo conocidos.

- Es importante crear una atmósfera acogedora en la que se sientan cómodos y relajados para ello moderador deberá tener suficiente experiencia con niños y adolescentes. En el caso que nos ocupa era así dado que llevo más de treinta años en contacto con alumnos de estas edades y en la actualidad también les daba clase siendo mi relación con ellos satisfactoria.
- Ajustarse a la edad de los niños al formular las preguntas de forma que sean comprendidas.
- Los niños pequeños tienen menos facilidad verbal por lo que se tiene que garantizar el uso de materiales más estimulantes. Los niños responden bien al uso de dibujos y actividades de *role-play* que les permiten exteriorizar sus respuestas. Habrá que reducir, por tanto, la duración del tiempo. Si es verdad que el tiempo de duración no pasó nunca de la hora, pero en cuanto a las demás adaptaciones no hicieron falta debido a la edad de los participantes (sobre los 12 años).

El grupo de discusión pretende provocar autoconfesiones de los participantes. En los niños esto surge de forma natural. "De niños somos y actuamos de acuerdo con nuestra verdadera forma de ser... en nuestra sociedad somos castigados no sólo por lo que realmente hacemos, sino también por lo que pensamos, sentimos o queremos" (Jourard, 1964, citado por Krueger, 1991:28). La socialización nos lleva a valorar la conveniencia de disimular. Los adultos tendemos más a manifestar lo que nos gustaría ser y no lo que somos. En el caso de los alumnos de 1º de ESO la naturalidad y la espontaneidad estuvieron presentes a lo largo de la investigación.

### **3.4.5 PROCESO DE INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE DISCUSIÓN**

#### **3.4.5.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El grupo de discusión exige un diseño abierto y una integración de los investigadores en el proceso de investigación (Ibáñez, 1992:263). Ya que "el diseño atraviesa todo el proceso de investigación" y es regulado por la estrategia del sujeto de la investigación. Es un proceso de encuentro abierto entre ambos (Ibáñez, 2003:284).

Vaughn, Schumm y Sinagub (1996:38-39) proponen un proceso de tres pasos en la elaboración de los objetivos:

1. Exposición del propósito general de la investigación. Es esencial que el investigador identifique de forma clara el tema a discutir y limite el número de temas e ideas. Es preferible limitar el alcance del grupo de discusión a un tema específico que intentar abarcar demasiado.

2. Redefinir el propósito general. Implica una profundización del mismo. Se elabora un listado con la información que se desea obtener y otra con los aspectos a evitar por no ser relevantes.

3. Identificar los objetivos. El primer paso para establecer los objetivos de la investigación consiste en identificar las preguntas o aspectos específicos del proyecto de investigación que tienen que ser tratados.

Merlino, en Arroyo y Sádaba (2012) habla de la determinación del problema de investigación o construcción del objeto de estudio. Sería la construcción del objeto de estudio por parte del investigador con el soporte del marco teórico de partida. Tendría su origen en una, o varias, preguntas de investigación que irían de mayor a menor nivel de especificidad. Después de determinar los objetivos de la investigación. A continuación se trazan las líneas metodológicas (Merlino, 2012:20).

Touriñán (2012) nos plantea cuatro estadios referidos al problema de investigación, a saber: identificación del problema, definición del mismo, explicitación del marco teórico y, por último, formulación del problema.

<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Identificación</b>	El problema es siempre un cuestionamiento que surge de la experiencia, la observación. Al principio puede ser general, poco preciso. Tres criterios básicos: claridad, concisión y operatividad.
<b>Definición</b>	Afinar y estructurar formalmente y con conocimiento (revisión bibliográfica) la idea a investigar: relación entre variables, formulación clara y posibilidad de observación.
<b>Marco teórico</b>	Analizar de teorías, enfoques, investigaciones y antecedentes del problema. Se obtiene más profundidad, comprensión y explicación del mismo.
<b>Formulación</b>	En base a cuatro criterios: pertinencia, posibilidad de ser investigado, viabilidad de la investigación e interés del investigador.
64. Definición del problema. Elaboración propia a partir de Touriñán y Sáez (2012).	

En cuanto a la identificación del problema de investigación el origen se encuentra en una pregunta, una intuición, una certeza subjetiva que, a partir del instante inicial, se convierte en una dirección de búsqueda. Debido a su carácter abierto se irá reorientando a lo largo de la investigación.

En mi caso parto de mi experiencia concreta trabajando con alumnos de 1º de ESO como maestro en los IES y también como adjunto a Jefatura de Estudios encargado directamente de los grupos de 1º de ESO.

Siempre me ha parecido importante que la figura del tutor en 1º de ESO tuviera una relevancia especial porque especial es también el momento que viven los alumnos. En primer lugar tiene lugar un cambio, un tránsito, desde el CEIP al IES (siempre nos estamos refiriendo a la enseñanza pública en Madrid). Por otro lado se produce otro cambio, esta vez psicológico, cual es el paso hacia la adolescencia. Cómo contribuir desde la institución educativa a que ese tránsito sea lo más llevadero posible y lo menos brusco y difícil ha sido también una de mis preocupaciones.

Para ayudar a definirlo me ha sido muy útil proceder a una revisión bibliográfica acerca de la metodología y las técnicas concretas para llevar a cabo la observación. Decantándome por la metodología cualitativa y el grupo de discusión en ambos apartados.

Para profundizar desde el marco teórico fue interesante analizar el objeto de estudio desde la legislación educativa en España y también las aportaciones en este tema que se derivan de la Teoría de la Educación.

El problema objeto mi investigación concreta vendría a formularse de la siguiente manera: "El tutor en 1º de la ESO: necesidad de adultos de referencia." Y se concretaría de acuerdo a los cuatro criterios que menciona Touriñán (2012).

En cuanto a la pertinencia del mismo lo es en dos ámbitos diferentes pero complementarios. Por un lado desde el terreno de los alumnos de 1º de ESO que, al dejar la atención casi personalizada que recibían de sus tutores en el CEIP, necesitan esa figura para tener un referente orientador, mediador en conflictos y visible y accesible a diario. Por otro lado nos situamos desde el punto de vista de los profesores y tutores que desean realizar coherentemente este papel de adultos de referencia de forma voluntaria, en colaboración con los equipos docentes y desde una organización de la vida del centro que sea propicia a tal finalidad.

En cuanto a la posibilidad de ser investigado encuentro la respuesta afirmativa desde la metodología cualitativa que me permite trabajar en un entorno natural que además conozco y con el que encuentro familiarizado, utilizando como técnica concreta el grupo de discusión ya que permite la obtención de datos desde una interacción directa entre la figura del investigador y los participantes en la misma.

Por lo que respecta a la viabilidad de la investigación podemos decir que es posible llevarla a cabo siguiendo un proceso que iría desde la intuición primera, pasando por las aportaciones teóricas, realización de los grupos de discusión, análisis de los datos y formulación de programas de intervención como resultado de las conclusiones obtenidas.

Siento la necesidad, en este apartado, de señalar siquiera de pasada un aspecto que puede ser una limitación en cuanto a esa viabilidad. Me estoy refiriendo al tiempo que se necesita para desarrollar esta tesis en la profundidad adecuada compaginándolo con el ejercicio de mi labor docente que precisa de atención diaria.

Por último está claro que el tema objeto de la investigación suscita el interés particular del investigador, es decir, de mi mismo por las razones expuestas en un principio.

Tras establecer el propósito y los objetivos del grupo de discusión el investigador está preparado para tomar decisiones en relación con la naturaleza de las preguntas de investigación, elaboración del guión, definir la población objeto del estudio y analizar el papel del moderador.

### **3.4.5.2 CONFECCIÓN DEL GUIÓN**

El guión es un instrumento que consiste en una ordenación temática de interés para los objetivos de la investigación. Tiene que estar cuidadosamente preparado: requiere esfuerzo, desarrollo sistemático y evaluación de terceros.

El guión no debe ser un instrumento tanto para forzar al grupo cuanto para orientar al investigador que lo conduce. Merton y Kendall (1946) ya señalan en su obra que, a pesar de ser indispensable puede dar lugar a un uso indebido si se usa como "camisa de fuerza" (el entrecomillado es mío) en el transcurso de la investigación (Merton & Kendall, 1946:548).

Para algunos autores, el papel del guión puede ser el determinante de que el grupo se mueva entre la espontaneidad y la centralidad de los temas abordados. Morgan (1988) llega a manifestar que cuando entrena a moderadores novatos dedica la misma atención a la elaboración de un buen guión que a la gestión de las dinámicas grupales. De esta forma un buen guión puede colaborar activamente en la autogestión de la discusión (Morgan, 1988:48).

Otros autores nos llaman la atención acerca de la impresión que produce la conversación en el grupo de discusión, casual e informal, cuando en realidad es el resultado de una cuidada planificación de objetivos que se concreta en la elaboración de las preguntas que servirán de guía (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996:151).

Esta guía previa nos puede resultar útil pero, nos advierte Barbour (2013), no debemos depender de ella de una forma totalmente rígida. Es esta característica de vital importancia para incorporar a la investigación los puntos de vista de los participantes que tal vez no fueran previstos por el investigador. La propia Barbour así lo señala: "La naturaleza semiestructurada de las guías temáticas permite al investigador centrarse en problemas destacados para las personas a las que estudia, en lugar de poner énfasis en [sus] ideas preconcebidas" (Barbour, 2013:60).

A la hora de confeccionar el guión que servirá de base al grupo de discusión algunos autores recomiendan que se respeten dos principios generales: orden de lo más general a lo más específico y abordar los temas más importantes al principio, dejando para el final los secundarios (Stewart & Shamdasani, 1990:61). Quizá no deje de ser una reminiscencia del formato de la entrevista: hacer una entrevista en grupo. En esta misma línea se mueve

Barbour (2013) cuando nos recomienda que "comenzar con preguntas inofensivas y avanzar hacia las más sensibles" (Barbour, 2013:118) parece ser una buena idea.

Pero también es cierto que cada grupo avanza por derroteros diferentes que a veces experimentan cambios inesperados o repentinos y el moderador tendrá que hacerse sensible, a través de la experiencia, a esos diferentes ritmos sin caer en un control rígido que dificultaría la sesión.

El guión es un instrumento que opera fundamentalmente de cara al investigador (Gutiérrez Brito, 2004:128): es una forma de estar ante la incertidumbre que suscita el grupo, representa la simulación previa del encuentro entre los objetivos de la investigación y el trabajo del grupo, es susceptible de modificación según el recorrido del grupo ya que pueden aparecer aspectos nuevos no previstos y suscitados por el grupo y otros que, previstos por el investigador, pueden no ser recogidos por el grupo.

Resulta evidente que la mayoría de los investigadores parten de unas ideas previas acerca de los temas relevantes que pueden surgir en las sesiones de los grupos de discusión. Barbour (2013) nos pone en situación de alerta para captar "el potencial para el análisis de las frases utilizadas por los participantes [...] o los conceptos a los que apelan" (Barbour, 2013:158).

Visto así el guión no hace a un investigador más o menos directivo. Es un referente estable para el investigador. A mí en concreto me ayuda a situarme ante el grupo antes de empezar la sesión ya que la pretensión del grupo de discusión no es obtener respuestas a preguntas concretas sino facilitar un intercambio de opiniones sobre temas relevantes para la investigación. "No debe haber [...] una obsesión por la formulación idéntica de las cuestiones ni que éstas aparezcan en el mismo orden" (Fabra & Domènech, 2001:42).

Para la confección de los guiones que servirían de base a los grupos de discusión se procedió de la siguiente forma:

- En primer lugar se dedicó un tiempo de reflexión, teniendo en cuenta las aportaciones anteriormente citadas, del que surgió un guión previo elaborado por parte del investigador.
- A continuación, siguiendo la sugerencia de Krueger (1991:68) que nos recomienda que sea evaluado por terceros, se presentó dicho guión a ocho profesores con amplia



experiencia en el trabajo con alumnos del primer ciclo de ESO y en la tutoría en esos grupos para que fuera fruto de su análisis.

- Con sus aportaciones se realizó un segundo guión que fue presentado al tutor de la tesis.
- Por fin se concluyó con el guión definitivo.

En ambos tipos de grupos me sirvió como guía de la discusión, nadando siempre entre la utilidad que favorece la espontaneidad y al rigidez y centralidad temática.

En el caso de los tutores participantes voluntarios les fue entregado con anterioridad a la realización de los grupos de discusión de cara a facilitar la reflexión remota sobre los temas a abordar.

---

### **GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNOS. TUTORÍA EN 1º DE ESO. GUIÓN DEFINITIVO.**

---

#### **Recuerda tu estancia en el colegio.**

##### 1. Papel del tutor/a.

- ¿Qué recuerdas de tu tutor/a?
- ¿Qué atención te dedicaba?
- ¿Lo veías todos los días?
- ¿Cómo era tu relación con él/ella?
- ¿Cómo era su relación con tus padres?

##### 2. Relación con compañeros.

- ¿Cómo era tu relación con tus amigos, compañeros, del colegio?

#### **Al llegar al IES.**

##### 3. Información previa del IES.

- ¿Qué te habían contando del IES?
- ¿Qué conocías de antes?
- ¿Qué te habían contado de cómo eran los profesores?

##### 4. Los primeros días en el IES. Jornadas de Acogida.

- ¿Cómo recuerdas el primer día que llegaste al IES?
- ¿Qué opinión te merecen las Jornadas de Acogida?

##### 5. Papel del tutor/a en el IES.

- ¿Cómo te sientes en la relación con tu tutor/a?
- ¿Qué cosas valoras más de él/ella?
- ¿Qué cosas echas de menos en su relación con vosotros?

##### 6. Relación con compañeros.

- ¿Cómo es tu relación con tus amigos, compañeros, en el instituto?
- En el caso de venir del mismo colegio ¿sigues con los mismos amigos? ¿has cambiado? ¿cómo te sentirías más a gusto?

La línea argumental estaba compuesta por 6 temas generales, de carácter abierto, con aspectos que podrían ser motivo de conversación. No se pretendía que fueran contestadas de forma rígida sino que sirvieran de motivo para la discusión. Como se puede apreciar son preguntas abiertas, dentro de un contexto y con una finalidad determinada y ordenadas con un sentido cronológico.

---

### **GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORES. TUTORÍA EN 1º DE ESO. GUIÓN DEFINITIVO.**

---

#### **1.- Papel del tutor en 1º de ESO.**

- Adulto de referencia en el paso del CEIP al IES.
  - Papel como orientador: personal, educación y formación.
- Educador de las habilidades sociales. Mediador en conflictos:
  - del alumno consigo mismo.
  - entre alumnos.
  - entre alumnos y profesores.
  - entre alumnos y padres.
  - entre padres y profesores.
- Adultos visibles:
  - Todos los días. Implicaciones en el horario.
  - Todos sus temas. Importancia de sus "trivialidades".
  - Todas sus facetas: Dificultades académicas, organización del estudio, situaciones de riesgo personal, social, familiar.
- Voluntariedad del cargo.
- Recompensas por el cargo de tutor.
- El equipo docente. Su importancia.
- Co-tutores. Profesores del grupo con carga horaria significativa.

#### **2.- Acerca de la acogida.**

- Jornadas de Acogida. Necesidad al inicio del curso.
- Objetivos.
- Temporalización.
- Actividades.
- Papel a desarrollar por el tutor como dinamizador de las mismas.
- Importancia de la relación con las familias en este momento.
  - Entrevista inicial grupal. Organización y personas presentes en ella.
  - Entrevista individual con todos antes de la evaluación 0
- Papel del IES (Equipo Directivo, Orientación...)
- Papel de otros profesores del grupo.
- Evaluación final. Autoevaluación alumnos y familias.

#### **3.- Relación CEIP-IES.**

- Reuniones para facilitar el paso: Departamento de Orientación, jefatura estudios con tutores de 6º, jefatura CEIP y equipo de Orientación.
- Participación alumnado CEIP en actividades generales del IES.

La línea argumental estaba compuesta por 3 temas generales, de carácter abierto, con aspectos que podrían ser motivo de conversación. No se pretendía que fueran contestadas de forma rígida sino que sirvieran de motivo para el debate en el grupo.

### **3.4.5.3 LAS INTERVENCIONES EN UN GRUPO DE DISCUSIÓN**

Es importante que cuidemos con esmero nuestras intervenciones en los grupos de discusión. La mejor forma de hacerlo es comprendiendo o neutralizando la intervención misma. Por ejemplo utilizando la técnica de los espejos que consiste en repetir literalmente lo que dice un participante para estimular la progresión de su intervención (Gutiérrez Brito, 2001:130). Otra estrategia, según nos relatan Merton y Kendall (1946), puede consistir en devolver la pregunta hacia el participante que la formuló, más que resolverla. De esta forma utilizamos la inquietud del participante en estímulo para proseguir el debate (Merton & Kendall, 1946:548).

Uno de los principales problemas en la conducción del grupo estriba en "saber cuándo hay que hablar, cómo y qué decir" (Gutiérrez Brito, 2001:129) ya que podemos influenciar con nuestras intervenciones en la marcha del mismo con involuntarias manifestaciones emocionales e intelectuales que habrá que saber detectar (Gutiérrez Brito, 2001:130).

Si intervenir o no hacerlo es importante, lo es más aún la forma de hacerlo. Al hablar de la pregunta tenemos que ser conscientes de su papel en el diálogo. ¿Lo propone?, ¿lo impone?, ¿obliga a hablar? (Gutiérrez Brito, 2001:131).

Según Krueger (1991:68) hay que tener en cuenta unos cuantos principios para la elaboración de las preguntas iniciales. Deben usarse preguntas abiertas: son más aptas para revelar lo que el participante piensa ante las cuestiones a debate. Son "estímulos libres" para el entrevistado. Están más acordes con la conducción del diálogo ya que son más respetuosas y actúan como estimulantes de la discusión (Gutiérrez Brito, 2001:132). En este sentido habrá que evitar preguntas dicotómicas ya que no inducen a la discusión grupal y suelen provocar respuestas ambiguas que en nada ayudan a la búsqueda de datos que persigue la investigación. También tendremos que evitar preguntar los ya sabidos "¿por

qué?" debido a que presentan un cierto carácter inquisidor que puede hacer aflorar mecanismos de defensa en los participantes.

El moderador también puede hacer uso de técnicas de intervención no verbales: miradas, gestos de las manos, de la cara, postura corporal, etc. (Gutiérrez Brito, 2001:132). El uso de las mismas por parte del moderador experto puede ser una forma de conducir el grupo sin recurrir al exceso de preguntas. También lo podemos considerar un lenguaje más respetuoso para con los participantes y más orientado a la escucha (Gutiérrez Brito, 2001:133).

Como investigador novel en estas lides me parece de una especial importancia lo relativo al moderador inexperto que tiende a hacer uso de las preguntas para calmar su ansiedad o para vencer el temor al angustioso silencio del grupo (Gutiérrez Brito, 2001:129), o como realizar la gestión de los mismos sin que resulten embarazosos ni sean motivo de tensión. Queda, pues, a la atención y a la sensibilidad del investigador la habilidad para aprovecharlos en otros momentos oportunos.

"Como Poland y Pedersen (1998) han propuesto, estos silencios son un recurso valioso en el análisis, ya que ambos, los que ellos llaman 'silencios de distanciamiento' (en los que los problemas no tienen importancia para los participantes) y los 'silencios de familiaridad' (en los que los problemas no se mencionan explícitamente, ya que su importancia se da por supuesta) sirven para resaltar temas significativos que se podrían pasar por alto en otro caso" (Barbour, 2013:181).

Desde mi experiencia concreta en los grupos de discusión realizados debo manifestar que me resultaba muy útil hacer ejercicios de concentración previos a la moderación para estar alerta ante la cantidad de variables a tener en cuenta para dañar lo menos posible la comunicación. En este sentido también experimenté como se va ganando práctica con la experiencia, al modo del artista con su obra.

Sin duda ninguna supone, para mí, un reto el cuándo hablar, cuándo callar, cuándo reformular, cuándo preguntar, cuándo cambiar de tema, cuándo contestar a una pregunta o cuándo devolverla al grupo. Lo mismo si me refiero al cómo: proponiendo, sugiriendo más que imponiendo.

Sé que debo cuidar sobremanera la comunicación verbal. Hay gestos que pueden ayudar y debo utilizarlos. Pero también me conozco y sé que gesticulo en demasía y en ocasiones puedo bloquear y perjudicar el proceso grupal.

Los grupos de discusión tanto con profesores como con alumnos de 1º de ESO se desarrollaron en un ambiente relajado a pesar de que existieron posturas divergentes. Los alumnos actuaban con total naturalidad una superado el lógico nerviosismo inicial, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica,... de tal manera, que mi intervención se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

#### **3.4.5.4 CARACTERÍSTICAS DEL MODERADOR**

Podemos decir que el investigador se puede considerar como el motor del grupo de discusión. En palabras de Canales y Peinado (1994:289) "el investigador ha de 'ocupar' la técnica y reflexionar sobre ella". Cuando se habla de subjetivización nos referimos a que ahí ha de haber un sujeto (el investigador) que no se borra ni se esconde tras la técnica, sino que la encarna.

Los trabajos de Fern (1982) nos señalan como características del moderador las siguientes: la personalidad, la experiencia y manejo de los procedimientos del grupo de discusión. Por otro lado debe tener habilidad, ser extrovertido y poseer conocimientos de psicología para tratar con personas (Fern, 1982:2).

Wilson (1997) nos sitúa ante una cuestión de vital importancia en cuanto a los diferentes papeles que puedan jugar los investigadores que utilizan esta técnica. Dichos papeles estarán más relacionados con sus propias habilidades y conocimientos adquiridos por la práctica que en un consenso epistemológico o metodológico de la comunidad científica. Lo cual nos llevará a realizar planteamientos en torno a la validez y autenticidad que más tarde abordaremos (Wilson, 1997:215).

Para Russi (1998) el moderador, observador - investigador está en una situación de dominio convoca, provoca el tema de discusión, asigna el espacio y limita el tiempo (Russi Alzaga, 1998:91).

Según Callejo (2001) el moderador es el motor del grupo. Estimula la participación de todos los miembros e intenta inhibir cualquier atisbo de estructura jerárquica (Callejo, 2001:121).

Es importante según nos señala Bloor (2001) resaltar que la tarea del moderador se debe centrar más en facilitar el funcionamiento del grupo que en ejercer labores de control. Para ello habrá mantener el equilibrio entre no dirigir el grupo y que no lo dominen los participantes en el mismo (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001:48).

Para Finch y Lewis (2003) el papel del investigador es una especie de híbrido entre la función de moderador y la de facilitador. Mantendrá una actitud no directiva tanto tiempo como le sea posible a la vez que asegurará que todas las cuestiones fundamentales están cubiertas dentro del tiempo asignado (Finch & Lewis, 2003:181).

En la misma línea se mueven Puchta y Potter (1999) cuando hacen mención a la tensión que supone para los moderadores el moverse entre dos polos que pueden aparecer como opuestos: que la conversación permanezca centrada en los temas pertinentes y que se produzca con un tono coloquial y distendido. Dicho con su propia terminología, navegar entre el no dejar a los participantes "ni a sol ni a sombra" y el que éstos, por otro lado, respondan "lo más espontáneamente posible" (Puchta & Potter, 1999:315).

Dicho de otra manera, es una tensión entre el permiso para dar respuestas que no sean "ni correctas, ni equivocadas" y una necesidad de que los participantes produzcan respuestas deferentes a los "no lo sé" (Puchta & Potter, 1999:315).

Los discursos provocados tienen valor para la investigación si estos son genuinos y no contaminados por el comportamiento o ideología del investigador. Así pues, al interés de lograr que el grupo trabaje hay que añadir las condiciones para preservar dicho trabajo de las posibles manipulaciones (conscientes o inconscientes) del investigador (Gutiérrez Brito, 2001:125).

El papel del moderador es vital. "En el grupo de discusión, el discurso nace y se desarrolla gracias a la labor de partera del moderador" (Krueger, 1991:77). A continuación ofrecemos una tabla en la que se recogen, según Stewart y Shamdasani (1990), Krueger (1991) y Vaughn, Schumm y Sinagub (1996), las principales características que, como moderador de los Grupos de Discusión, deberemos tener en cuenta.

---

### CARACTERÍSTICAS DEL MODERADOR

---

- Estar familiarizado con los procesos grupales.
- Ejercer un control suave, no intrusivo, sobre el grupo. Conduce en vez de guiar. Tiene habilidades sociales.
- Tener buena memoria y manejar con destreza las transiciones para devolver el discurso al objetivo principal, para dar por finalizado un tema, para introducir el siguiente...
- Saber escuchar de forma activa.
- Tener una buena base de conocimientos sobre el tema de estudio pero sin intimidar a los participantes.
- Ser capaz de comunicarse con claridad y precisión.
- Acercarse al grupo en vestimenta y apariencia.
- Es deseable una dosis de sentido del humor (imaginación, creatividad, espontaneidad...)
- Demuestra sinceramente que no comprende de forma completa las percepciones de los participantes para obtener respuestas más elaboradas y profundas.
- Es receptivo a los participantes y no sigue ideas preconcebidas ni actúa de forma rígida.
- Reacciona con interés ante los sentimientos y asuntos que los participantes exponen.
- Hace participar a los miembros más tímidos o menos participativos y no permite que ningún miembro domine.
- Se mantiene totalmente involucrado en la entrevista y anima a los otros a mantenerse interesados y a participar de forma activa.
- Seguro de sí mismo. Está dispuesto a asumir responsabilidades. Tolerante al stress.
- Es organizado y tiene habilidades administrativas (tomar nota, redactar, hacer informes)

---

67. Características del moderador. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990), Krueger (1991) y Vaughn, Schumm y Sinagub (1996).

Hablando del moderador sería importante ponernos a salvo del peligro que conlleva la posible influencia del investigador en los datos producidos por los componentes del grupo de discusión. Como nos señala Barbour "existe el peligro de poner excesivo énfasis en relatos que detallen las respuestas y los sentimientos del investigador" (Barbour, 2013:79).

Otro factor a tener en cuenta será la conveniencia o inconveniencia de que el investigador sea una persona ajena al grupo o no. En la obra de Barbour (2013:80-81) encontramos los elementos que nos ayudan a confeccionar la siguiente tabla que resume las ventajas e inconvenientes de ambas posibilidades.

INVESTIGADOR DE "DENTRO"	
VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>El investigador se sitúa en un estatus de igualdad que facilita la comunicación de los miembros del grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El investigador comparte con el grupo supuestos que se dan por descontados y no se explicitan en el análisis crítico.</li> </ul>
INVESTIGADOR DE "FUERA"	
VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede ayudar a explicitar y contextualizar las opiniones que se manifiestan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demasiadas diferencias con los miembros del grupo pueden generar bloqueos y cerrazones por parte de los miembros del grupo.</li> </ul>

68. Investigador de "dentro" o de "fuera". Elaboración propia a partir de Barbour (2013).

Para acabar concluyendo, en este punto, que "no existe el ajuste perfecto entre el moderador y el grupo" (Barbour, 2013:81).

Lo más útil sería lograr el adecuado equilibrio entre los efectos positivos de ambas situaciones. Lo cual nos pone en sintonía con lo expresado anteriormente que otorga un papel central a la reflexión del propio investigador para descubrir las inevitables influencias que genera en las opiniones del grupo.

Desde el bagaje experiencial anterior debo manifestar que siempre estuve familiarizado con los procesos grupales desde mi juventud, pero debo reconocer que en muchas ocasiones lo fueron de forma más directiva en actividades con dinámicas de grupo en las que se deben cumplir determinadas reglas. En este terreno he experimentado lo gratificante que resulta sentirte facilitador del funcionamiento del grupo más que ejercer labores de control.

Esto conlleva una "sana tensión", que debo cuidar para que no se transmita al exterior, entre el tono coloquial y distendido y que el grupo se centre en los temas objeto de la investigación.

Por supuesto me considero un investigador "de dentro" (utilizando la expresión de Barbour (2013:81). Me siento cercano a los grupos de alumnos de 1º de ESO y también a los de mis compañeros de profesión. Soy una persona conocida para los alumnos desde mi cargo de adjunto a la Jefatura de Estudios encargado directamente de 1º de ESO por un lado en el IES Humanes y desde el papel de profesor de Ciencias Naturales en 1º y 2º de ESO en el IES Eijo y Garay por otro.



### **3.4.5.5 TÉCNICAS DE MODERACIÓN**

Abordamos este apartado haciendo mención a la especial manera de estar y de obtener los datos en el contexto natural que se pondrá en funcionamiento en los Grupos de Discusión que se realizarán en el transcurso de mi investigación. Y dicha forma no es otra que la de la observación participante. Es ésta una modalidad de investigación que nace en la antropología y sociología y actualmente se utiliza también en educación (Bisquerra, 2004:333). Nos permite obtener datos empíricos de los fenómenos tal y como se dan en el mundo real, procurando evitar la manipulación intencionada de las variables (Goetz & Lecompte, 1988:29), partiendo de los presupuestos del interaccionalismo simbólico. Mead, Blumer y Goffman, citados por Bisquerra (2004:333), afirman que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir y acompañar al grupo. Y esa es nuestra intención.

A diferencia de la investigación cuantitativa, según Flick (2004), los métodos cualitativos conceden a la comunicación del investigador con el campo y sus miembros una parte explícita de la producción del conocimiento, en lugar de excluirla por ser una variable que distorsiona la investigación (Flick, 2004:20). Los datos no vienen dados, como en la investigaciones cuantitativas, deben ser producidos por algún medio o dispositivo. Y dichos medios operan como complejos procesos a desarrollar a través de relaciones que el investigador entabla con la realidad objeto de estudio.

Las suspicacias que provoca la producción cualitativa de datos tiene que ver con un aparato metodológico que funciona como un medio conversacional, flexible y abierto, en el que el investigador se ve implicado a lo largo del proceso. De ahí surge el problema de la objetividad del método y de la validez del producto obtenido. Por otro lado el investigador se expone a perder su supuesta neutralidad científica y a manipular la información hasta hacerla inservible para la investigación (Gutiérrez Brito, 2004:78-79).

Su carácter abierto, flexible, hace que gran parte de la validez de la investigación recaiga en el crédito personal del investigador y en su probada sensatez. Pero no porque tenga que suplantar de esa manera tanta incertidumbre y desconcierto. Sino porque está inmerso en un proceso de comunicación abierto a la realidad que observa.

Por lo tanto, el investigador cualitativo, adoptará una manera de estar y actuar a través de sus métodos. El objetivo no será tanto "producir algo", como preocuparse del "cómo producirlo" para poder servir a los objetivos de la investigación. Su objetivo será "controlar el proceso de producción" más que el "producto" en sí mismo, para evitar su transformación en datos inservibles por distorsionar la realidad observada (Gutiérrez Brito, 2004:85).

Recojo de este autor la conveniencia de tener en cuenta dos escollos relacionados con el proceso de observación y comunicación que se entabla entre mi persona como investigador y realidad: La mirada que observa y el diálogo que se produce. Tendré que tener en cuenta, como investigador, que deberé adoptar actuaciones relativas a los dos elementos constitutivos del diálogo: hablar y escuchar.

<b>ACTUACIONES DEL INVESTIGADOR EN RELACIÓN AL DIÁLOGO</b>	
Escuchar (acallar su voz)	Hablar (facilitar la escucha)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar acotar e imponer temas</li> <li>• Evitar contribuir a formar conceptos que no sean aportados por los observados.</li> <li>• Evitar discutir opiniones o ideas expresados por los observados.</li> <li>• Evitar justificar o invalidar puntos de vista, salvo para no privilegiar a nadie.</li> <li>• Evitar desviar la conversación hacia experiencias que no sean las propias de los observados.</li> <li>• Evitar las rupturas y transiciones bruscas entre temas por preferencias del investigador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir ampliaciones sobre los conceptos referidos por los observados.</li> <li>• Estimular la participación sobre el tema central y los temas colaterales que interesen a los observados.</li> <li>• Facilitar el tiempo necesario para tratar los temas con detalle y al ritmo y cadencia de una conversación.</li> <li>• Promover la idea de que todo lo conversado importa.</li> <li>• Aceptar con paciencia e interés los temas aportados por los participantes.</li> <li>• Ser riguroso y literal al reproducir aspectos u observaciones de la conversación.</li> </ul>
69. Actuaciones del investigador en relación al diálogo. Elaboración propia a partir de Gutiérrez Brito (2004).	

En este sentido deberé tener en cuenta dos cuestiones relevantes como son el grado de participación en los grupos y la estrategia para introducirme en el contexto natural. A continuación los abordaré desde las recomendaciones de varios autores.

Grado de participación. Se centra en el papel que debe adoptar el investigador en el escenario de la misma. Taylor y Bogdan indican la importancia de establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes. Esta es la meta de todo investigador, observador participante. Según Taylor y Bogdan (1992:55) el establecimiento del "rapport" lo podríamos cifrar en:

- Comunicar la empatía que siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera.
- Penetrar a través de las "defensas contra el extraño" de la gente.
- Lograr que las personas se "abran" y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.
- Ser visto como una persona inobjetable.
- Irrumpir a través de las "fachadas" que las personas imponen en la vida cotidiana.
- Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

Es muy importante, explicitar claramente la confidencialidad de las informaciones recogidas y el papel que realizará el observador.

En el siguiente cuadro se recogen orientaciones para lograr esa buena relación con los informantes a partir de Taylor y Bogdan (1992:56) y Ruiz Olaebuénaga (2003:153).

<b>ORIENTACIONES Y TÁCTICAS PARA LOGRAR UNA BUENA RELACIÓN</b>	
Taylor y Bogdan	Ruiz Olaebuénaga
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reverenciar sus rutinas.</li> <li>• Establecer lo que se tiene en común con la gente.</li> <li>• Ayudar a la gente.</li> <li>• Ser humilde.</li> <li>• Interesarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de los informadores.</li> <li>• Buscar enlaces comunes extraprofesionales.</li> <li>• Apearse de la parafernalia social de investigador científico a la de simple observador.</li> <li>• Evitar todo comentario, mínimamente, evaluativo de cosas y personas.</li> <li>• Mostrar interés aunque una información concreta sea inútil o irrelevante.</li> </ul>

70. Orientaciones para una buena relación. Elaboración propia a partir de Taylor y Bogdan (1992) y Ruiz Olaebuénaga (2003).

El acceso o estrategia para introducirse en el contexto natural de observación. Es importante tener contactos previos que permitan, al investigador, un primer acercamiento para evitar lo pudiera ser visto como una irrupción brusca en el entorno. En el caso que nos ocupa los contactos previos existen al ser por un lado profesor de todos los grupos de 1º de ESO en los que realizamos los grupos de discusión, y por otro compañero de claustro, en este y otros cursos, de los profesores que participaron. Resulta especialmente útil la sugerencia de Bisquerra (2004) para incidir en lo esencial del conocimiento de lenguaje, la utilización de las palabras y símbolos adecuados al contexto natural en que se encuentran los informantes (Bisquerra, 2004:335).

Una vez explicitadas las características básicas de la interacción del investigador con los participantes será de bastante utilidad reflexionar acerca de las diversas técnicas de moderación en virtud de las diferentes circunstancias temporales por las que atraviesa el grupo de discusión, o de las posibles situaciones difíciles por las que pueda atravesar. Nos centramos en las aportaciones de Krueger (1991:84-90) y Canales y Peinado (1994:307-310) para las primeras y de Barbour (2013) para las segundas.

<b>INTERVENCIONES DEL MODERADOR</b>	
<b>Inicial</b>	Encuadre general del tema.
	Enunciado de la técnica a utilizar.
	Agradecer la asistencia y sus opiniones.
	Garantizar la confidencialidad.
	Crear una atmósfera relajada y reflexiva.
<b>Durante la sesión</b>	Motor del grupo.
	Fomentar las relaciones de igualdad estando vigilante ante los acaparadores o excesivamente tímidos.
	Testigo del encuadre. Evitar divagaciones.
	En los nudos del discurso anticiparse al flujo para valorar los temas más productivos.
	Evitar hablar demasiado. Técnica de la pausa.
	Vigilar sus reacciones verbales y no verbales.
<b>Al finalizar la sesión</b>	Agradecer la participación.
	Solicitar si les gustaría añadir alguna idea más.

71. Intervenciones del moderador. Elaboración propia a partir de Krueger (1991), Canales y Peinado (1994).

De cara al manejo de las llamadas "situaciones difíciles" es evidente que muchas personas disponen de habilidades debido a su experiencia al trabajar como animador mediante técnicas de dinámicas de grupo y tener una especial facilidad para comunicar en grupos. A pesar de ello es conveniente tener en cuenta diversos aspectos según Barbour (2013).

<b>EL MODERADOR Y LAS SITUACIONES DIFÍCILES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el desacuerdo y la discusión entre los miembros del grupo para extraer datos valiosos para la investigación.</li> <li>• Saber utilizar la voz de un participante en el grupo para redirigir la conversación, en lugar de hacerlo él mismo.</li> <li>• Atención a los miembros problemáticos: dominantes o pasivos. Estar al tanto para facilitar su participación y, sobre todo, a la comunicación no verbal que nos dan pistas para su incorporación a la dinámica del grupo (sonrisas, asentimientos, disentimientos...)</li> <li>• Tolerar el silencio sin apresurarse en buscar participaciones inmediatas que nos liberen de la tensión.</li> </ul>

72. El moderador y las situaciones difíciles. Elaboración propia a partir de Barbour (2013).

Me han preocupado de una manera especial mis intervenciones iniciales para procurar crear un clima que facilite la discusión, dejando clara la voluntariedad así como la confidencialidad de las opiniones que se generan en la dinámica del grupo de discusión. Máxime teniendo en cuenta que la mitad de los grupos de discusión se han realizado con alumnos de 11 o 12 años, a los que he intentado tratar con especial mimo.

Durante la discusión he tenido que superar lo que Krueger (1991) nos refiere acerca de los moderadores noveles referido al hablar demasiado o cambiar rápidamente de tema en lugar de pausar el discurso. También me he esforzado por vigilar mis reacciones verbales y no verbales.

Al finalizar las sesiones y agradecer la participación a los asistentes en los grupos de profesores me he encontrado con la grata sorpresa de recibir su agradecimiento por el espacio ofrecido para poder debatir acerca de temas que en el fragor del día a día no tienen cabida.

### **3.4.5.6 LOS PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

#### **El grupo.**

A la hora de plantearnos la composición de los grupos de discusión hemos revisado la bibliografía al respecto y hemos encontrado tres criterios a tener en cuenta: el criterio de convivencia, el criterio de homogeneidad y el criterio ético. A continuación haremos referencia a cada uno de ellos y como lo hemos concretado en nuestra investigación. De igual manera procederemos con el apartado de la muestra y el tamaño. Por último daremos cumplida cuenta de la composición de nuestros grupos de discusión tanto con los alumnos como con los profesores.

#### Criterio de convivencia.

Muchos autores han dado respuesta a las implicaciones que tiene el grado de conocimiento o desconocimiento de los participantes que actúan en el grupo de discusión sobre las conclusiones de la investigación.

Según los cánones más estrictos deben ser desconocidos. La gente suele hablar con más libertad frente a los demás cuando no se conocen y a los que probablemente no vuelva a ver (Finch & Lewis, 2003:192).

Acerca del efecto de la convivencia en los resultados del grupo de discusión Fern manifiesta que pertenecer a la misma organización o vivir en el mismo barrio no es sinónimo de relaciones de amistad (Fern, 1982:12). A este respecto son dignos de ser tenidos en cuenta los trabajos de Nelson y Frontczak (1988) acerca de la influencia de las relaciones de amistad en la producción de ideas relevantes en los grupos de discusión. Sus trabajos de investigación concluyen que el grado de relación de los componentes de un grupo de discusión tiene relativamente poco impacto en la cantidad y calidad de las ideas producidas (Nelson & Frontczak, 1988:46).

En Lewis (1992) hace alusión a los trabajos de Spencer & Flin (1990) "Tener individuos que se conocen de antes, incluso de modo íntimo, dentro de los grupos de discusión puede conducir a una mejor comprensión de la dinámica del grupo y del modo en que se moldea el desarrollo de las opiniones o respuestas" (Spencer & Flin (1990), citados en Lewis, 1992:418).

Esto es especialmente positivo si nos referimos, y lo remarco porque este es nuestro caso, a trabajar mediante grupos de discusión con adolescentes. Lewis (1992) defiende "que los grupos de amistad son un criterio importante para reunir grupos de menores" (Lewis, 1992:418).

En esta misma línea de los investigadores que optan de forma deliberada por trabajar con grupos ya existentes nos encontramos con Wilson (1997). En sus escritos hace alusión, por ejemplo, a los trabajos de Khan y Manderson (1992) y Kitzinger (1994). Nos acerca a la idea de Kitzinger cuando argumenta que los grupos de discusión formados por personas que ya se conocen de antemano pueden aportar el beneficio de la naturalidad que preside la discusión (Wilson, 1997:216).

También lo recogen así los trabajos de Kitzinger y Barbour (1999). El grupo natural es uno de los contextos más importantes en que las ideas se forman. Son las redes en las que las personas normalmente suelen discutir los tipos de cuestiones que pueden plantearse en estas investigaciones (Kitzinger & Barbour, 1999:8-9). Los grupos preexistentes pueden desencadenar recuerdos de situaciones compartidas y son valiosos para explorar significados en contextos concretos. Bloor et al. (2001) también argumentan que el conocerse con anterioridad (compañeros de trabajo, familiares, amigos, grupos sociales) puede facilitar que surjan temas que de otra manera no lo harían (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001:23).

"En los estudios que investigan temas sensibles, la experiencia compartida de 'everyone in the same boat' es particularmente importante para facilitar la discusión. Temas sensibles por lo tanto dejan menos margen para la diversidad, aunque alguna diferencia entre los participantes del grupo no obstante, sea deseable" (Finch & Lewis, 2003:190, entrecomillado del original en inglés).

Por otro lado cada vez son más los estudios que se realizan con personas conocidas sobre todo cuando tienen relación con el entorno laboral. En estas situaciones, puede ser beneficioso trabajar con un grupo preexistente (Finch & Lewis, 2003:192).

### Criterio de homogeneidad.

Morgan (1988) ya introduce un criterio que acota esta rigidez antes mencionada. Sería interesante, según él, que los grupos de discusión fueran homogéneos en aquellas características relativas al origen pero sería positivo que no lo fueran en sus actitudes ante los temas que son objeto de la investigación. De esta forma se facilitaría la comunicación y la expresión de opiniones y sentimientos en las sesiones del grupo de discusión. Así mismo se evitarían las conversaciones aburridas, monótonas y carentes de valor que se suscitarían en un grupo, totalmente, homogéneo (Morgan, 1988:36-37).

Ibáñez (1992:275) nos recuerda que "para que la discusión se produzca es necesario que pueda producirse." Hace así alusión al equilibrio entre dosis variables de homogeneidad y heterogeneidad. Una excesiva homogeneidad inhibe el grupo de trabajo y provoca un discurso simple. Una excesiva heterogeneidad hace inviable la interacción verbal (Ibáñez, 1992:275).

En cuanto a la homogeneidad o heterogeneidad de sus componentes parece que es bueno contar con un mínimo de ambos. El grupo debe ser homogéneo pero con la heterogeneidad suficiente para que permita un contraste de opiniones fructífera (Krueger, 1991:96). Dicho de otra manera: equilibrio entre los dos extremos con la diversidad que el grupo pueda asumir (Finch & Lewis, 2003:190).

---

#### **CUESTIONES A CONTEMPLAR PARA LA DIVERSIDAD**

---

- Necesidad de un grado de homogeneidad en la forma en que se relacionan con el tema de investigación.
  - Necesidad de homogeneidad socio-demográfica (la edad, la clase social, el nivel educativo, el género y la etnia).
  - Tener en cuenta los requisitos específicos de la investigación para analizar las diferencias entre los subgrupos de la muestra.
- 

**73. Cuestiones a contemplar para la diversidad. Elaboración propia a partir de Finch y Lewis (2003).**

El investigador debe estar alerta a posibles sentimientos de "diferencia" y debe hacer esfuerzos especiales para incluir a los participantes que lo puedan experimentar (Finch & Lewis, 2003:191).

En grupos con niños y adolescentes esta tendencia, la homogeneidad, debe acentuarse en opinión de Fabra y Domènech, (2001:57).



En la investigación que nos ocupa, los alumnos de 1º de ESO que forman parte de los grupos de discusión pertenecen a los mismos grupos, se conocen y esto hace posible la interacción. Aporta el beneficio de la naturalidad y esto favorece la producción de ideas. Ese conocimiento no significa que entre ellos haya unas relaciones de especial convivencia y amistad. Por otro lado la tarea específica del grupo de discusión hace que sea una novedad para ellos. Por lo tanto se cumple la premisa y éste quedaría configurado en una estructura diferente que desaparece al finalizar el tiempo asignado (Suárez Ortega, 2005:31).

Algo parecido podríamos decir acerca de los profesores. Comparten la misma profesión, trabajan en el mismo instituto y tienen una buena relación laboral.

### Criterio ético

Un aspecto que suscita cierta controversia por sus derivaciones éticas y fiscales es el del pago a los participantes en los grupos de discusión (Barbour, 2013:87). En nuestro caso, y para este trabajo de investigación en concreto, no se plantea. Se buscó la colaboración desinteresada de los profesores, de las familias y sus hijos.

También se pueden suscitar "problemas éticos importantes, particularmente con respecto a la garantía de confidencialidad" (Barbour, 2013:99). Habrá que tener en cuenta, por parte del investigador, que estos grupos tienen vida al margen de la investigación concreta. Por ello habrá que intentar reducir las implicaciones negativas que puedan seguirse de esta familiaridad abordando el tema al inicio de las sesiones y haciendo mención al mismo al acabar las mismas.

### **La muestra.**

Desde el criterio de pertinencia se hace evidente que la elección de la muestra estará muy relacionada con el objetivo del estudio. Lo que se busca con un grupo de discusión no es tanto la inferencia, como la comprensión, es decir cómo perciben sus miembros una situación. Por lo tanto el diseño de investigación será también más flexible.

Para Ibáñez (1992) los criterios de selección en los grupos de discusión son criterios de pertinencia: "incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes" (Ibáñez, 1992:264). Dicho de otro modo, que sean buenos

informantes y que posean el perfil que se requiere en el análisis de acuerdo a los objetivos prefijados (Suárez Ortega, 2005:27).

### **El tamaño.**

En cuanto al tamaño del grupo varía según los autores pero parece que hay un acuerdo de mínimos entre cinco y diez. Según Krueger "el tamaño está condicionado por dos factores: debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista" (Krueger, 1991:33). Cabría añadir también que sea abarcable por el investigador y eso estará relacionado con sus características y con la práctica investigadora con esta técnica y con la conducción de procesos grupales (Krueger, 1991:98).

Ibáñez (1992) reconoce que es necesario que puedan hablar unos con otros. Si lo importante es escuchar habrá que tener cuidado con que los canales de comunicación sean los adecuados. Menciona cinco participantes como mínimo y diez como máximo. A medida que el grupo crece lo hacen los canales de comunicación de forma geométrica produciéndose la fragmentación del grupo. Con menos participantes no habría riqueza en la comunicación (Ibáñez, 1992:273).

Barbour (2013) nos propone "que, tanto desde el punto de vista de moderar los grupos (identificar y explorar nuevas pistas a medida que surgen) como desde el análisis de las transcripciones, un máximo de ocho participantes constituye generalmente un desafío suficiente" (Barbour, 2013:91).

## **Nuestros grupos de discusión.**

### **Grupos de discusión con alumnos de 1º de ESO.**

En nuestro trabajo de investigación concreto, referido al número y a la elección de la muestra con los grupos de discusión con alumnos procedimos como a continuación relatamos.

Previamente se solicitó autorización inicial para la realización del trabajo a la dirección de los tres IES en las que la realizamos: IES Humanes, en Humanes de Madrid, a la de los IES Eijo y Garay y Gran Capitán, ambos en Madrid capital.

Para el grupo de discusión de alumnos se seleccionó la muestra entre los grupos de 1º de ESO partiendo de las siguientes premisas:

- Teniendo en cuenta que trabajamos con adolescentes se buscó, en referencia a las características anteriormente citadas, la elección de un grupo (1º C) con cierta cohesión entre sus miembros debido a un aceptable grado de conocimiento entre los mismos, ya que provenían del mismo CEIP, lo que permitiría una discusión más natural.
- Se trata, pues, de un grupo homogéneo en la procedencia (Morgan, 1988:33) pero no en sus actitudes.
- Se solicitó el consentimiento informado a todas las familias con alumnos en dichos grupos.
- Se eliminó a los alumnos repetidores por tener más lejano en el tiempo su estancia en el CEIP.
- Se utilizó un criterio de paridad para elegir a 4 alumnas y 4 alumnos, de entre los que entregaron el consentimiento familiar en el plazo previsto. En los grupos del IES Eijo y Garay fue de 4 alumnas y 3 alumnos.

Al plantearse un tema conocido por todos, y un número reducido de participantes todos tendrían oportunidades de hablar y expresar sus opiniones libremente.

Se determinó que fueran cuatro los grupos que se realizaran siguiendo las indicaciones de Krueger (1991:100) cuando recomienda "planificar cuatro grupos por segmento", a saber alumnos y profesores en este caso. También tuvimos en cuenta criterios

de accesibilidad al alumnado por parte del investigador, disponibilidad temporal que permita asumir su realización, viabilidad en términos operativos y evitar el nivel de saturación que generaría información redundante (Llopis, 2004:78).

A cada alumno se le asignó unas siglas para su identificación en la transcripción, siendo la composición de los grupos la que sigue.

<b>GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO DE 1º DE ESO</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>
<b>IES HUMANES</b>	<b>IES EIJO Y GARAY</b>	<b>IES EIJO Y GARAY</b>	<b>IES EIJO Y GARAY</b>
Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.
Alumna 1: MPB	Alumno 1: CSL	Alumno 1: SRG	Alumna 1: ACT
Alumno 2: AVP	Alumno 2: IRL	Alumna 2: AFL	Alumna 2: BSD
Alumna 3: APS	Alumno 3: MHG	Alumna 3: LSG	Alumna 3: JGR
Alumna 4: GSA	Alumna 4: SMN	Alumna 4: PMC	Alumna 4: NDC
Alumno 5: CMG	Alumna 5: APL	Alumno 5: SMG	Alumno 5: ISV
Alumna 6: MFB	Alumna 6: MRT	Alumno 6: DPP	Alumno 6: DSG
Alumna 7: NCP	Alumna 7: ARD	Alumno 7: SHM	Alumno 7: YSO
Alumno 8: JAM			

74. Grupos de Discusión con el alumnado de 1º de ESO.

Todos los alumnos asistieron de manera voluntaria, sin estar sometidos a ningún tipo de coacción. Se desarrolló un diálogo distendido y abundante en referencias personales al existir relaciones fluidas entre ellos, algunas de amistad.

### **Grupos de discusión con profesores.**

Para el grupo de discusión de profesores se seleccionó una muestra de profesores de acuerdo a las siguientes premisas:

- Profesores que formaban parte durante este curso del grupo de tutores de 1º ESO.
- Profesores voluntarios, implicados en el primer ciclo de ESO.

Al plantearse un tema conocido por todos, y un número reducido de participantes todos tendrían oportunidades de hablar y expresar sus opiniones libremente.

A cada profesor se le asignó unas siglas para su identificación en la transcripción, siendo la composición de los grupos las que se refleja a continuación.

<b>GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL PROFESORADO</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>
<b>IES HUMANES</b>	<b>IES HUMANES</b>	<b>IES EIJO Y GARAY</b>	<b>IES GRAN CAPITÁN</b>
Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.	Profesor X: Coord.
Profesora 1: LF	Profesora 1: LF	Profesora 1: RD	Profesora 1: LO
Profesora 2: RP	Profesora 2: RP	Profesora 2: PH	Profesora 2: SU
Profesora 3: JS	Profesora 3: JS	Profesora 3: AP	Profesora 3: CR
Profesora 4: NP	Profesora 4: NP	Profesora 4: AC	Profesora 4: YO
Profesor 5: MD	Profesor 5: MD	Profesor 5: JS	Profesor 5: EM
Profesor 6: JT	Profesor 6: JT	Profesor 6: CS	

**75. Grupos de Discusión con el profesorado.**

Todos los profesores asistieron de manera voluntaria, sin estar sometidos a ningún tipo de coacción. Se desarrolló un diálogo distendido y abundante en referencias personales al existir relaciones fluidas entre ellos y con el moderador-investigador.

Es de agradecer el esfuerzo y dedicación prestados al realizar esta tarea fuera de su horario y al margen de sus obligaciones.

### **3.4.5.7 CONDICIONANTES ESPACIO TEMPORALES**

#### **El espacio.**

Es conveniente cuidar el entorno físico para llevar a cabo el grupo de discusión de forma adecuada. El lugar debe ser adecuado a los participantes y al objeto del estudio. Si el estudio se lleva a cabo con grupos pre-existentes, el lugar puede ser el mismo en el que se encuentra el grupo y como tal tiene la ventaja de estar familiarizado (Finch & Lewis, 2003:195).

Es interesante crear espacios lo más vacíos posible ya que "empujan a habitarlo de conversación" (Callejo, 2001:137). Y con las lógicas condiciones que favorezcan la realización del encuentro: tamaño, comodidad y privacidad.

Krueger nos dice que el lugar de reunión "debería ser neutral" (Krueger, 1991:90). Debería tener sillas dispuestas de modo que todos los participantes puedan verse la cara. Una mesa central suele ser recomendable, permite a los participantes apoyarse en ella, relajarse de su propia postura corporal y les confiere un sentimiento de protección psicológica (Finch & Lewis, 2003:195).

El contacto ocular es esencial. También es importante la equidistancia para conseguir un ambiente relajado y equilibrado. En este sentido una mesa redonda facilita la conversación horizontal y la cohesión grupal (Gutiérrez Brito, 2001:133).

#### **El tiempo.**

En cuanto a la duración del grupo de discusión también parece que hay un consenso. En primer lugar todos abogan por un tiempo variable. A juicio del investigador hasta que se hayan cubierto los temas previstos. Canales y Peinado lo sitúan entre una y dos horas (Canales & Peinado, 1994:306).

Otros autores como Ibáñez (1979) y Krueger (1991), citados por Callejo (2001:141) estiman que su duración debe estar entre la hora y media y las dos horas.

Después de este tiempo el grupo sufre desgastes y tiene un rendimiento aleatorio (Russi Alzaga, 1998:90).

Es importante tener claras las etapas por las que debe pasar el grupo a lo largo del tiempo de discusión. El moderador debe conducirlo de forma adecuada marcando tres momentos básicos: acogida y planteamiento del debate, trabajo propiamente dicho y despedida y conclusión.

<b>FASES EN LA CONDUCCIÓN DEL GRUPO</b>	
<b>De constitución</b>	El moderador conduce la reunión hasta constituir un grupo de trabajo.
	Periodo de calentamiento inicial.
	Superar situaciones regresivas: dependencia, ataque y fuga o estancamiento.
<b>De trabajo</b>	Se discute el tema propuesto por la investigación.
	La circularidad discursiva favorece la profundización.
<b>De disolución</b>	Se da por concluido el trabajo y el grupo.
	Lo marca el agotamiento del guión y la reiteración de temas.

76. Fases en la conducción del grupo. Elaboración propia a partir de Gutiérrez Brito (2001).

### **Condiciones espacio-temporales en nuestros grupos de discusión.**

En cuanto a los grupos de discusión con los alumnos se procedió como a continuación se relata. De acuerdo con la tutora del grupo se concretó la disponibilidad horaria para llevar a cabo el grupo de discusión. En el primer grupo de discusión se fijó la hora de tutoría con el grupo, miércoles 26 de mayo de 2011 a las 13:25 h., de esta forma no se perjudicaba a los alumnos en sus horas lectivas. Los alumnos participantes fueron recogidos por el investigador-moderador en su aula y acompañados al despacho de AMPA, lugar en el que se desarrolló la técnica. En los otros tres grupos, también de acuerdo con la tutora se fijaron dos días en la clase de francés 5 y 12 de junio de 2013, miércoles a las 10:15 h. y el viernes 7 de junio de 2013 en la sesión de tutoría, a las 9:25 h. Los alumnos participantes fueron recogidos por el investigador-moderador en su aula y acompañados a la biblioteca, lugar en el que se desarrolló la técnica.

Los grupos de discusión tuvieron una duración entre 45 minutos y 1 hora.

Los grupos de discusión con profesores se llevaron a cabo en distintos lugares y momentos según la oportunidad para realizarse. En el IES Humanes el 26 de mayo de 2011 a las 13: 25 y el 16 de junio a las 14:30 en el despacho de dirección. En el IES Eijo y Garay se desarrolló el 24 de junio de 2014 a las 10:00 en la biblioteca del centro y en el IES Gran Capitán el día 1 de diciembre de 2014 a las 14:20 en el despacho de Jefatura de Estudios.

Los grupos de discusión tuvieron una duración entre 1 hora y 1:30 horas.

Todos los espacios en los que se realizaron las sesiones eran lugares con los que alumnos y profesores, según su caso, estaban familiarizados. Todos disponían de los recursos materiales necesarios para poner en acción este tipo de técnicas: una mesa central alrededor de la cual todos los participantes se pudieran sentar cómodamente, situándose el moderador en una posición intermedia, y colocándose el resto de los participantes a discreción junto al moderador.

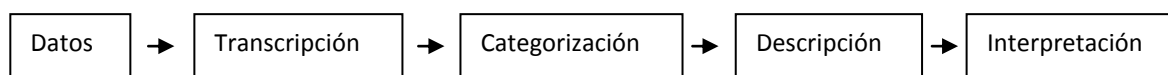
El moderador se situó de tal forma que estuviera delante de la ventana, y en un lugar, en el que pudiera recopilar no sólo los comentarios de los distintos alumnos, sino también verlos directamente.

En todos los casos para la grabación de audio se empleó la misma grabadora digital Panasonic RR-US571.

#### **3.4.5.8 ANÁLISIS DE DATOS**

Es bueno empezar reconociendo que ya a lo largo de la propia discusión hay operaciones de interpretación y análisis a cargo del investigador y de los propios participantes. Existe, según Ibáñez un proceso dialéctico abierto a lo largo de toda la investigación (Ibáñez,2003:268). Esta idea ha trascendido de la verdad teórica que se encuentra en las notas bibliográficas a ser una gran verdad que impregna todo el proceso de investigación.

Krueger lo representa como un continuo entre la presentación de los datos directos y la interpretación de los mismos (Krueger, 1991:112).



5. Etapas en el análisis de datos. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).



Comprendería las siguientes etapas: transcripción de las afirmaciones realizadas por los participantes, clasificación en categorías, afirmaciones descriptivas e interpretación de las mismas.

Según Callejo (2001) "el análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación" (Callejo, 2001:148). Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que pasa la información son las siguientes:

#### 1.- Transcripción.

Debemos empezar diciendo, en honor a la verdad, que fue esta fase la más costosa por el tiempo que se le dedicó alrededor de cinco horas por cada grupo de discusión. Ya lo resalta (Suárez Ortega, 2005:99) al calificar el proceso como "lento y tedioso".

Como ya hemos dicho se realizó mediante un procesador de texto, Microsoft Word 2007. A continuación ésta fue codificada asignando un número a cada intervención de los participantes, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto la persona que la decía, como su localización dentro del texto y a qué grupo de discusión pertenece. Por ejemplo: *"Nuestra tutora se preocupaba por nuestras cosas personales. Por si teníamos algún problema. Siempre nos preguntaba qué tal nos iba en casa, algo sobre nuestra familia"* (MFB 1-22).

La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. Por lo cual, y ocurrió así en mi caso, "es conveniente que la realice la persona que modera el grupo" (Suárez Ortega, 2005:99). Y acabamos con una cita de Callejo (2001) que resume perfectamente la importancia de esta fase: "El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal" (Callejo, 2001:145).

## 2.- Clasificación en categorías relevantes.

Para analizar la información, además de ordenarla en el texto, es útil organizar un sistema de categorías, o patrones, que permitirá estructurar la información recopilada de cara al análisis posterior. Partimos pues de la transcripción y nos disponemos a llevar a cabo una labor artesanal caracterizada por "la creatividad, la flexibilidad y la facilidad de acceso" (Gibbs, 2012:65) importante para el análisis.

También en este autor encuentro justificación a la hora de realizar el análisis de datos sin utilizar ningún programa de análisis de datos cualitativos asistido por ordenador (CAQDAS). "No descarte utilizar sólo el papel [...] no es imprescindible que utilice la informática" (Gibbs, 2012:65). Aunque sí utilizaré para la realización de todo el proceso el paquete de Microsoft Office 2007 (Word y Excel).

Otra decisión importante que tuve que llevar a cabo fue la de establecer el criterio para la codificación dentro del abanico teórico que se ofrece: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y/o sociales, según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), citados por Suárez Ortega (2005:102). Al final me decanté por un criterio temático mixto. Esto quiere decir que las categorías se establecen mediante dos procesos: deductivo e inductivo (Gibbs, 2012:71) o como diría Barbour (2013:154) utilizando "códigos 'a priori' de los investigadores y los 'in vivo' que se derivan de los datos." En el primero de los casos partimos del conocimiento que tengo de la realidad objeto de estudio y de las previsiones que dieron lugar al guión de trabajo de los grupos de discusión. El método inductivo puro estaría a la base de la teoría fundamentada que genera ciencia a partir exclusivamente de los datos.

Será preciso releer cuidadosamente el texto, hacer continuas anotaciones, utilizar marcas de color para identificar categorías, rodear con círculos (Gibbs, 2012:70). Así están algunas de mis transcripciones impresas en el inicio de esta fase. Descubro que todo esfuerzo de concentración en esta tarea es poco. En cada nueva lectura y revisión del proceso descubro nuevas posibilidades, temas que habían quedado ocultos o que comparten categorías. Me resulta una tarea apasionante a la que hay que dedicar mucho tiempo y de la que siempre se aprende.

A lo largo de todo el proceso se van realizando ajustes entre las previsiones iniciales y lo que la dinámica va ofreciendo. Como ejemplo tengo que hacer constar que en este punto concreto tomé la decisión de suprimir una de las categorías establecidas "a priori" en los grupos de discusión con el alumnado de 1º de ESO, la referida a las relaciones con los compañeros por comprobar que, de los datos extraídos, no se obtenían aportaciones significativas para la investigación. Los datos recogidos se incluyeron en el apartado "3.3.3 conocimiento compañeros" de la categoría "3. Acogida inicial".

A modo de ejemplo incluimos a continuación cómo quedaría el marco de categorías que sirve de base al análisis de los grupos de discusión con el alumnado de 1º de ESO.

<b>MARCO DE CATEGORÍAS GRUPO DISCUSIÓN ALUMNADO 1º ESO</b>		
<b>LA TUTORÍA EN 1º DE ESO:</b>		
<b>VISIÓN DEL ALUMNADO EN UN MOMENTO DE CAMBIO</b>		
<b>1.TUTORÍA EN EL CEIP</b>	1.1 Presencia del tutor	
	1.2. Cualidades	1.2.1 Personales
		1.2.2 Profesionales
	1.3. Relación	1.3.1 Alumnado
		1.3.2 Familia
<b>2.ENTRADA EN EL IES</b>	2.1 Valoraciones previas	
		2.2.1 Compañeros
	2.2 Temores	2.2.2 Profesores
		2.2.3 Dificultad estudios
	2.3 Cambio brusco	
<b>3.ACOGIDA INICIAL</b>	3.1 Ánimo inicial	
	3.2 Conocimiento realidad	3.2.1 Información IES
		3.2.2 Recorrido IES
	3.3 Conocimiento personas	3.3.1 Tutor
		3.3.2 Profesores
		3.3.3 Compañeros
<b>4. TUTORÍA EN EL IES</b>	4.1 Presencia del tutor	
	4.2 Cualidades	4.2.1 Personales
		4.2.2 Profesionales
	4.3 Relación	4.3.1 Alumnado
		4.3.2 Familias
	4.4 Voluntariedad	
	4.5 Conocimiento realidad 1º ESO	

77. Categorías grupos de discusión Alumnado. Elaboración propia a partir del conjunto de datos.

### 3.- Descripción.

Tradicionalmente se han empleado los grupos de discusión como técnica para obtener información descriptiva y exploratoria, fundamentalmente, en base a los temas relevantes considerados en cualquier investigación y fundamentada con citas textuales según la opinión de los diferentes profesionales que han participado.

En este sentido, siguiendo las aportaciones bibliográficas que a continuación son citadas, consideré adecuada la utilización de diferentes elementos que luego me serían de mucha utilidad en el proceso de interpretación y elaboración de conclusiones.

- Sistema de categorías con sus definiciones, pues "es importante que las categorías sean definidas y ejemplificadas (Suárez Ortega, 2005:107).
- Citas textuales que nos sirven para realizar "una interpretación de los mismos [se refiere a los datos] llegando a conclusiones relevantes (Suárez Ortega, 2005:115).
- Tablas de frecuencia y gráficos. Su uso nos "permite analizar de un vistazo la preponderancia y distribución de los comentarios [...] en el curso del estudio" (Barbour 2013:171) y facilitar la lectura del informe.

De esta manera seguimos haciendo realidad la construcción de ese continuo del que hablaba Krueger desde los datos hasta la interpretación de los mismos ya que desde la construcción de cada elemento estamos revisando, adaptando, triangulando y profundizando en el proceso que nos llevará a las conclusiones. Por otra parte su uso nos puede ayudar a eliminar del análisis impresiones que puedan enmascarar datos objetivos o que sean poco relevantes. "La práctica de desarrollar y utilizar estas tablas previene en gran medida que se deslicen dentro del análisis evaluaciones impresionistas" (Barbour 2013:172).

A continuación incluimos, para que sirva de ejemplo de lo redactado en el informe de la investigación, la definición y ejemplificación con citas textuales de la categoría "Presencia del Tutor/a", referida al CEIP de los grupos de discusión con el alumnado.

---

## CATEGORÍA: PRESENCIA DEL TUTOR

---

### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de la presencia, en tiempo semanal, en horas de clase y en dedicación, de su tutor/a en el CEIP.

---

### EJEMPLOS:

*"La veíamos todos los días" (MFB 1-5; JAM 1-9; AVP 1-11); "Casi todo el día" (SMN 2-11); "Cuatro horas, seis horas" (IRL 2-12); "Tres o cuatro" (ARD 2-13); "Siempre, siempre" (SMG 3-40); "Todos los días" (PMC 3-42); "Había días que era entero todo el día con ella" (ISV 4-22); "Explicaba muy bien todas las asignaturas que nos daba" (MFB 1-5); "Nos daba bastantes asignaturas" (JAM 1-9); "Porque nos daba casi todas las asignaturas" (MRT 2-14); "Pues porque la profesora del año pasado nos daba casi todas las clases y ..." (APL 2-120); "Me daba todas, menos educación física" (PMC 3-44); "Menos educación física y plástica" (SGR 3-45); "E inglés" (LSG 3-46); "Casi todas" (DPP 3-49); "A mí, menos inglés" (AFL 3-50); "Sí, nos daba la mayoría de las materias" (DSG 4-21); "Si no entendíamos algo se quedaba con nosotros en los recreos" (GSA 1-16); "Entonces claro a mí me ayudaba mucho diciéndome... hablando en los recreos con ella" (MFB 1-32) (ante un problema concreto, corsé); "Porque muchas veces las reuniones las ponía a las ocho de la mañana, cuando no había empezado el colegio..." (CSL 2-18); "Nos dedicaba por ejemplo, una hora o media hora, para hacer reuniones con nuestros padres" (CSL 2-18); "Así que también nos dedicaba tiempo" (SMN 2-19); "También nos dedicaba minutos con cada uno de nosotros para decirle nuestros problemas o algo" (SMN 2-19); "Y además también, como era la graduación al salir del cole, también durante el mes de junio estuvieron preparando durante mucho tiempo el evento para pasar al instituto" (IRL 2-20); "Además, si que se nota que nos dedicaban mucho más tiempo que aquí, que nos tenían mucho más cuidados" (IRL 2-35); "Y también nos explicaba lo que no entendíamos y se preocupaba. Y a veces hasta se quedaba después de clase para explicarlo" (ACT 4-37).*

---

78. Definición categoría "Presencia tutor/a" CEIP. Elaboración propia.

---

### 4.- Interpretación.

Debo señalar en este primer momento del proceso de interpretación la complejidad del mismo para constatar que "el análisis de los datos de los grupos de discusión nunca es un asunto pulcro y ordenado" (Barbour 2013:178). Por lo tanto habrá que aceptar la complejidad e intentar sacar de ella el máximo provecho.

Partiendo de la información descriptiva daremos paso, en el siguiente capítulo de esta tesis doctoral, a un análisis más profundo que nos llevará a la interpretación. "Es el momento de extraer conclusiones relevantes de los datos analizados" (Suárez Ortega, 2005:113), procediendo a revisar el contenido de las categorías y a interpretarlos a la luz de la investigación en curso acerca de la importancia de la figura del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia.

También destaco, porque esa ha sido mi experiencia a lo largo de todo el proceso, que es un proceso continuo y flexible que se lleva a cabo desde el inicio a medida que avanza la investigación (Suárez Ortega, 2005:113).

Continuamos este proceso viendo como construimos teoría a partir de las conclusiones obtenidas. Para ello (Suárez Ortega, 2005:120-122) realizaremos el contraste, casi permanente, entre nuestras teorías iniciales y los resultados finales. También analizaremos la posible utilidad de nuestra investigación señalando, por un lado las posibles pautas de intervención que genera que en nuestro caso denominamos "programa de intervención" y por otro las limitaciones y posibilidades de mejora que se ponen de manifiesto en nuestra investigación.

#### **3.4.5.9 CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

Señalo a continuación un aspecto que desde el principio de la investigación me ha ocasionado verdaderos quebraderos de cabeza y generado no pocas dudas acerca de mi capacidad para dar validez y veracidad a las conclusiones obtenidas.

Desde la bibliografía consultada sabemos que este tema marca claras diferencias entre la investigación cuantitativa y la cualitativa llegando algunos autores (Gibbs, 2012:124) a preguntarse acerca de la posibilidad evaluar este aspecto desde la investigación cualitativa. Otros creen que "cada investigación ofrecerá su propia interpretación de lo que encuentre y no tiene sentido preguntar cuál está más próxima a una realidad subyacente" (Silverman, 2000:177, citado por Gibbs, 2012:128).

En línea de ser lo más honesto posible he dedicado este apartado para señalar algunas cuestiones importantes que podrán resolver mis dudas al respecto. Empezaremos por analizar el concepto de reflexividad y cómo me sitúo ante él para, a continuación señalar alguna notas características de nuestra investigación en relación a la validez, fiabilidad y posibilidades de generalización.

Según Gibbs la reflexividad sería "el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador" (Gibbs, 2012:125). De esta manera sería difícil encontrar

investigaciones que pudieran garantizar las premisas de objetividad, neutralidad y precisión sin estar mediatizadas por la figura del investigador.

Por lo tanto "se nos alienta a ser reflexivos en nuestro relato del proceso de investigación [...] porque la reflexividad muestra la naturaleza parcial de nuestras representaciones de la realidad y la multiplicidad de versiones contrapuestas de la realidad" (Brewer, 2000:129, citado por Gibbs, 2012:125).

Reconozco que mi vivencia personal del tema de la tutoría en 1º de ESO viene condicionada por mi particular visión de la educación como factor de promoción del ser humano y posibilitadora de plenitud para los alumnos en su proyecto vital. Eso configura mi disposición interna a un tipo de relación con los alumnos que, desde la cercanía, oriente a su realización. También determina que tipo de criterios deben estar a la base de la organización de los centros educativos para que resulten favorables a estas premisas. De este marco inicial es desde el que surge la decisión inicial de plantearme esta tesis doctoral en concreto. Y estas ideas previas se irán poniendo de manifiesto a lo largo de todo el trabajo de investigación aunque de una manera más patente aparecen en la conclusiones del apartado de Tutoría y Teoría de la Educación, tal y como me hizo notar mi tutor de la tesis.

<b>CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Validez (Credibilidad)</b>	Conocimiento del contexto y cercanía al problema.
	Validación de los participantes.
	Triangulación y comparaciones constantes.
<b>Fiabilidad (Dependencia)</b>	Comprobación reiterada de las transcripciones.
	Revisiones de la codificación.
<b>Generalizabilidad (Transferibilidad)</b>	Cautela ante la generalización de las conclusiones.
	Búsqueda de pautas transferibles.

79. Criterios de calidad en la investigación. Elaboración propia a partir de Suárez Ortega (2005) y Gibbs (2012).

En referencia a la validez me gustaría hacer tres precisiones en línea con las técnicas utilizadas a este respecto.

Para empezar diré que un factor que garantiza la credibilidad de nuestra investigación radica en el conocimiento del contexto y la inmersión en la problemática de la tutoría en 1º de ESO por parte del investigador, de mi mismo, como de los profesores participantes que se dedican a la docencia directa con estos grupos de alumnos y de los propios alumnos que viven en primera persona dicha realidad.

En cuanto a la validación de las opiniones de los participantes debo hacer constar que los datos obtenidos de los grupos de discusión reflejan claramente la realidad que nos hacen llegar desde su subjetividad privilegiada. En este sentido el grupo de discusión es considerado por algunos autores como una técnica de recogida de información, que posee una alta validez subjetiva, "que se debe en gran parte a la plausibilidad de los comentarios que realizan los participantes. Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparte una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionarios, u otras técnicas de recogida de datos" (Krueger, 1991:46). Los resultados resultan fácilmente comprensibles, además de estar suficientemente fundamentados mediante las citas textuales de los implicados.

Me parece especialmente relevante en este sentido la aportación de Barbour (2013) recogiendo las opiniones de varios autores acerca de la validez de estos procedimientos:

"Aunque es inevitable que haya quienes consideran todavía que toda la investigación cualitativa es poco fiable y anecdótica, los hallazgos de los grupos de discusión pueden ser muy persuasivos. Macnaghten y Myers (2004) reflexionan: '... la reivindicación de tener algo nuevo que decir descansa, al menos en parte, en el sentido de autenticidad transmitido por las palabras de tono coloquial que ocupan la página y su contraste con el registro de argumentación académica que se produce en torno a ellas' (2004, pág. 77) " (Barbour, 2013:188).

Las comparaciones y triangulaciones están presentes a lo largo de todo el proceso de la investigación. Para empezar se acude a la triangulación antes de establecer el guión definitivo que servirá de pauta para el desarrollo de los grupos de discusión, presentando un guión previo a un grupo de expertos para que lo validen con sus aportaciones y sugerencias.

A continuación se procede de idéntica manera para que, fruto de la triangulación entre las categorías inicialmente previstas y la reflexión acerca de las que surgen "in vivo", se puedan determinar las categorías definitivas que darán paso a la interpretación de los datos.

También asistimos a este proceso de triangulación cuando comparamos los resultados obtenidos de los diferentes grupos de discusión. Se producen en grupos diferentes de personas tanto alumnos como profesores, de diferentes centros educativos que presentan problemáticas y criterios de organización también diferentes. Y por último



también nos resulta de utilidad la comparación entre los datos obtenidos de los dos grandes grupos de participantes: alumnos y profesores para ayudarnos en la precisión de nuestra investigación.

En cuanto a la fiabilidad empiezo poniendo de relieve que, al realizar la investigación en solitario, me "será más difícil mostrar que su enfoque es coherente" (Gibbs, 2012:132). Por ello dediqué tiempo y concentración en la labor de comprobación reiterada y correcciones oportunas de las transcripciones para que éstas respondieran a la realidad de lo ocurrido en los grupos de discusión. Esto fue facilitado al ser la misma persona, yo mismo, quién moderó las sesiones, realizó la grabación y la posterior transcripción de las mismas.

Sobre la posibilidad de que las conclusiones obtenidas de esta investigación se puedan aplicar en otros contextos manifiesto mi cautela inicial en cuanto a una generalización absoluta. Como ya se verá en el informe final se podrán extraer conclusiones válidas acerca de cómo configurar la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO en los IES de Madrid de acuerdo con la especial problemática de los centros.

#### **3.4.5.10 ELABORACIÓN DEL INFORME**

En este momento ya se está en disposición de poder realizar el informe de la investigación. Habrá que comunicar los resultados de forma clara. Esto obliga a desarrollar una descripción lógica de toda la investigación.

Krueger nos sugiere el siguiente guión del informe (Krueger, 1991:127):

- 1 Portada
- 2 Resumen.
- 3 Índice.
- 4 Descripción del problema, puntos clave y metodología.
- 5 Resultados (datos directos o resúmenes descriptivos o estrategia interpretativa).
- 6 Limitaciones y explicaciones alternativas.
- 7 Conclusiones y sugerencias.

## 8 Apéndice.

Esta sugerencia nos servirá de modelo para realizar el informe de investigación con Grupos de Discusión que abordaremos en el capítulo siguiente de la presente tesis doctoral.



# 4 INFORME DE INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE DISCUSIÓN



## 4.1 RESUMEN-INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior abordamos los aspectos relativos a la metodología cualitativa y a la técnica concreta utilizada para nuestra investigación, el grupo de discusión. También definimos con amplitud el problema objeto de mi investigación concreta que formulamos de la siguiente manera: "El tutor en 1º de la ESO: necesidad de adultos de referencia." Analizado desde dos ámbitos diferentes y a la vez complementarios: el del alumnado de 1º de ESO en un momento de tránsito del CEIP al IES en el que necesitan la figura de ese referente visible y accesible a diario, y el del profesorado y tutores de 1º de ESO que desean realizar coherentemente este papel de adultos de referencia de forma voluntaria, en colaboración con los equipos docentes y desde una organización de la vida del centro que sea propicia a tal finalidad.

En este capítulo nos disponemos a describir el proceso que nos conducirá a la extracción de conclusiones relevantes a partir de las cuatro sesiones de grupos de discusión llevadas a cabo tanto con alumnos de 1º de ESO como con profesores de ese mismo nivel educativo.

## 4.2 INVESTIGACIÓN CON ALUMNADO DE 1º DE ESO

### 4.2.1 MARCO DE CATEGORÍAS Y SU DESCRIPCIÓN

Para analizar la información, además de ordenarla en el texto, se incluyó un sistema de categorías que permitió focalizar la información a recopilar. Se consideraron un total de cuatro categorías, recogidas en la tabla siguiente:

MARCO DE CATEGORÍAS GRUPO DISCUSIÓN ALUMNADO 1º ESO		
LA TUTORÍA EN 1º DE ESO: VISIÓN DEL ALUMNADO EN UN MOMENTO DE CAMBIO		
1.TUTORÍA EN EL CEIP	1.1 Presencia del tutor	
	1.2. Cualidades	1.2.1 Personales
		1.2.2 Profesionales
	1.3. Relación	1.3.1 Alumnado
		1.3.2 Familia
2.ENTRADA EN EL IES	2.1 Valoraciones previas	
	2.2 Temores	2.2.1 Compañeros
		2.2.2 Profesores
		2.2.3 Dificultad estudios
	2.3 Cambio brusco	
3.ACOGIDA INICIAL	3.1 Ánimo inicial	
	3.2 Conocimiento realidad	3.2.1 Información IES
		3.2.2 Recorrido IES
	3.3 Conocimiento personas	3.3.1 Tutor
		3.3.2 Profesores
		3.3.3 Compañeros
4. TUTORÍA EN EL IES	4.1 Presencia del tutor	
	4.2 Cualidades	4.2.1 Personales
		4.2.2 Profesionales
	4.3 Relación	4.3.1 Alumnado
		4.3.2 Familias
	4.4 Voluntariedad	
	4.5 Conocimiento realidad 1º ESO	

Tabla 80. Categorías grupos de discusión Alumnado.

Es importante tener en cuenta en el proceso de descripción de categorías, como nos recuerda Suarez Ortega (2005:107), su definición y su ejemplificación con las citas textuales vertidas por los diferentes participantes en los grupos de discusión. De esta manera ganamos en claridad y concreción, amén de realizar la triangulación entre las categorías

planteadas al inicio de la investigación y las que realmente son relevantes después de analizar los datos.

## DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS

### 1. TUTORÍA EN EL CEIP

#### 1.1. PRESENCIA DEL TUTOR

---

##### CATEGORÍA: PRESENCIA DEL TUTOR

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de la presencia, en tiempo semanal, en horas de clase y en dedicación, de su tutor/a en el CEIP.

###### EJEMPLOS:

*"La veíamos todos los días" (MFB 1-5; JAM 1-9; AVP 1-11); "Casi todo el día" (SMN 2-11); "Cuatro horas, seis horas" (IRL 2-12); "Tres o cuatro" (ARD 2-13); "Siempre, siempre" (SMG 3-40); "Todos los días" (PMC 3-42); "Había días que era entero todo el día con ella" (ISV 4-22); "Explicaba muy bien todas las asignaturas que nos daba" (MFB 1-5); "Nos daba bastantes asignaturas" (JAM 1-9); "Porque nos daba casi todas las asignaturas" (MRT 2-14); "Pues porque la profesora del año pasado nos daba casi todas las clases y ..." (APL 2-120); "Me daba todas, menos educación física" (PMC 3-44); "Menos educación física y plástica" (SGR 3-45); "E inglés" (LSG 3-46); "Casi todas" (DPP 3-49); "A mí, menos inglés" (AFL 3-50); "Sí, nos daba la mayoría de las materias" (DSG 4-21); "Si no entendíamos algo se quedaba con nosotros en los recreos" (GSA 1-16); "Entonces claro a mí me ayudaba mucho diciéndome... hablando en los recreos con ella" (MFB 1-32) (ante un problema concreto, corsé); "Porque muchas veces las reuniones las ponía a las ocho de la mañana, cuando no había empezado el colegio..." (CSL 2-18); "Nos dedicaba por ejemplo, una hora o media hora, para hacer reuniones con nuestros padres" (CSL 2-18); "Así que también nos dedicaba tiempo" (SMN 2-19); "También nos dedicaba minutos con cada uno de nosotros para decirle nuestros problemas o algo" (SMN 2-19); "Y además también, como era la graduación al salir del cole, también durante el mes de junio estuvieron preparando durante mucho tiempo el evento para pasar al instituto" (IRL 2-20); "Además, si que se nota que nos dedicaban mucho más tiempo que aquí, que nos tenían mucho más cuidados" (IRL 2-35); "Y también nos explicaba lo que no entendíamos y se preocupaba. Y a veces hasta se quedaba después de clase para explicarlo" (ACT 4-37).*

---

#### 1.2. CUALIDADES

---

##### CATEGORÍA: CUALIDADES DEL TUTOR

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades personales (referida como "ser buena persona") y profesionales observables en su tutor/a en el CEIP.

###### EJEMPLOS:

*"...era buena persona" (AVP 1-11); "Pues nuestra tutora era buena persona" (APS 1-12); "Sincera" (SMN 2-56); "Tranquila" (ARD 2-57); "Amable" (MRT 2-58); "Simpática" (MHG 2-59); "Inspiraba confianza" (APL 2-61); "Te daba cariño, también" (SMN 2-62); "Pues con*

---



---

*algunos...por ejemplo necesitados, pues muchas veces les regalaba cosas. A veces les compraba comida..." (CSL 2-66); "En tercero y cuarto estuvimos con una profesora muy buena, Celia. Se llamaba Celia" (DPP 3-61); "Porque era maja, hablaba con nosotros en clase ¿no? Y luego la profesora de quinto y sexto era... no hablaba nada, solo explicaba" (DPP 3-63); "Era maja" (NDC 4-5); "Es maja" (ACT 4-70); "Comprensivo" (DSG 4-72); "Respetuoso" (NDC 4-75).*

*"Explicaba muy bien todas las asignaturas que nos daba" (MFB 1-5); "explicaba muy bien" (AVP 1-11); "nos lo explicaba muy bien y..." (APS 1-12); " ...nos lo explicaba hasta entenderlo y nos enseñaba todo muy bien" (NCP 1-14); "Porque no nos enseñaba las cosas. Las explicaba muy mal y nos íbamos y no lo volvía a explicar. Lo dejaba así y corregía mal los exámenes" (PMC 3-24); "Y también nos explicaba lo que no entendíamos y se preocupaba. Y a veces hasta se quedaba después de clase para explicarlo" (ACT 4-37); "Bueno nos explicaba... cuando no entendíamos algo nos lo explicaba a veces uno por uno..." (DSG 4-59).*

---

### 1.3. RELACIÓN

#### 1.3.1. ALUMNADO

---

#### CATEGORÍA: RELACIÓN DEL TUTOR CON EL ALUMNADO

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades puestas en juego por tutor/a en el CEIP en el terreno de las relaciones personales que mantenía con el alumnado.

##### **EJEMPLOS:**

*"Teníamos buenos momentos con ella" (AVP 1-11); "Teníamos una relación buena con él" (MPB 1-19); "Si nos seguimos viendo te da dos besos, te dice que tal, habla contigo..." (MPB 1-36); "Hacíamos muchas actividades fuera del colegio y siempre estábamos con ella" (CSL 2-18); "Se ocupaba de preparar, por ejemplo, vamos a hacer una fiesta o algo y decía donde teníamos que estar" (SMG 3-53); "La nuestra, buena" (LSG 3-57); "Sí nos hacía todas las clases para que fueran divertidas..." (SGR 3-106); "Hacía lo posible para que nos divirtiésemos en las clases" (BSD 4-9); "Pues buena" (JGR 4-33); "Nuestra tutora se preocupaba por nuestras cosas personales. Por si teníamos algún problema. Siempre nos preguntaba qué tal nos iba en casa, algo sobre nuestra familia" (MFB 1-22); "cuando nos vinimos al instituto estuvo hablando con nosotras..." (MPB 1-24); "me llamaban siempre gordo... y la profesora pues les tenía que decir: no quiero que le volváis a insultar" CMG 1-30; "...cuando me pusieron el corsé estaba preocupada por si se metían conmigo. Entonces... a mí me ayudaba mucho..." MFB 1-32; "También nos dedicaba minutos con cada uno de nosotros para decirle nuestros problemas o algo" (SMN 2-19); "...te podías abrir a ella sin ningún miedo, ni vergüenza, porque te escuchaba y eso" (SMN 2-26); que nos tenían mucho más cuidados" (IRL 2-35); "Quería que mejoráramos" (CSL 2-64); "Como un padre. Si estaba todo el rato preocupándose de todo. Todo el rato encima de nosotros" (SMG 3-11); "La profesora de tercero y cuarto nos hacía estudiar todos los días. Sacábamos dieces y nueves..." (PMC 3-66); "Pero sí se preocupaba de si teníamos los deberes hechos, lo corregíamos todo" (SMG 3-68); "...y no se preocupaba de nada. Si no hacíamos los deberes la daba igual... La daba igual todo. Vamos... nada" (SGR 3-71); "Que hablaba con cada uno sobre si teníamos problemas en clase y qué tal nos iba..." (ACT 4-15); "Bueno hay veces que sí. A lo mejor, te insultaba un compañero o pegaba a alguien, hay veces que si te atendía, te preguntaba que...sabes pero hay veces que también se olvidaba mucho del problema" (ISV 4-16); "Porque siempre cuando*

---

---

*teníamos algún problema siempre estaba ahí apoyando y diciendo que podíamos hacer para solucionarlo" (BSD 4-36); "Y también nos explicaba lo que no entendíamos y se preocupaba. Y a veces hasta se quedaba después de clase para explicarlo" (ACT 4-37).*

*"Mi tutora me prestaba mucha atención" (MFB 1-5); "Siempre que teníamos algún problema o algo nos atendía" (APS 1-12); "Porque muchas veces las reuniones las ponía a las ocho de la mañana, cuando no había empezado el colegio..." (CSL 2-18); "Sí porque cuando, por ejemplo, suspendías algún examen ella iba a hablar contigo y te decía que tenías que repasar esto, esto y lo otro" (DGS 4-13); "Sí, yo atendido" (DSG 4-57); "Bueno nos explicaba... cuando no entendíamos algo nos lo explicaba a veces uno por uno..." (DSG 4-59); "Que éramos escuchados" (NDC 4-63); "Que éramos escuchados y atendidos" (BSD 4-64).*

*"Nos respetaba. Y nosotros a ella también" (MFB 1-7); "Nosotros le comentábamos problemas y no se los decía a otra gente" (MHG 2-28), "No tenía... no se ganaba la confianza. No nos daba confianza como para..." (PMC 3-84).*

*"Nos ayudaba en todo" (APS 1-12); "Entonces claro a mí me ayudaba mucho diciéndome... hablando en los recreos con ella" (MFB 1-32) (ante un problema concreto, corsé); "Todo eso y que solucionaban nuestros problemas" (IRL 2-35); "Nos ayudaba a lo que necesitábamos" (MRT 2-63); "Cuando por ejemplo sacas mala nota en algún examen pues la profesora de antes te ayudaba a superarlo y te decía que hagas la prueba ..." (CSL 2-200).*

*" y nos estuvo asesorando" (MPB 1-24).*

*"Hacíamos muchas actividades fuera del colegio y siempre estábamos con ella" (CSL 2-18); "Se llevaban bien, a veces hasta iban de salida" (ACT 4-51); "Se ocupaba de preparar, por ejemplo, vamos a hacer una fiesta o algo y decía donde teníamos que estar" (SMG 3-53); "...hacían cosas nuevas para que pudiésemos ir al viaje fin de curso..." (CSL 2-52).*

---

### 1.3.2. FAMILIA

---

#### CATEGORÍA: RELACIÓN DEL TUTOR CON LA FAMILIA

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades puestas en juego por tutor/a en el CEIP en el terreno de las relaciones personales que mantenía con su familia.

---

##### **EJEMPLOS:**

#### 1.3.2. Familia

Tenía buena relación con los padres.

*"...y llamaba personalmente a casa" (MFB 1-46); "cada trimestre siempre hablaba aunque fuera una vez" (MFB 1-48); "y cuando había algún problema que fueran los padres y todo" (AVP 1-39); "...el estaba dispuesto a hablar con la madre" (MPB 1-44); "Nos dedicaba por ejemplo, una hora o media hora, para hacer reuniones con nuestros padres" (CSL 2-18); "Los padres también se llevaban muy bien con ella" (CSL 2-18); "Porque muchas veces las reuniones las ponía a las ocho de la mañana, cuando no había empezado el colegio..." (CSL 2-18); "Y además también, como era la graduación al salir del cole, también durante el mes de junio estuvieron preparando durante mucho tiempo el evento para pasar al instituto" (IRL 2-20); "Buena, bastante buena" (Todos 2-43); "Sí, suficientes eventos para hablar con ella y todo eso" (CSL 2-46); "Y, luego cuando teníamos algún problema, siempre llamaba..." (MHG 2-47); "Se reunían fuera del colegio, hacían fiestas con nosotros también delante. Después en*

---

---

*los mercadillos siempre estaban... Y colaboraban todos los padres con los profesores" (CSL 2-52); "Sí, solían ir al cole" (SMG 3-70); "Iban a hablar a las reuniones y a las reuniones personales para conocer al profesor y ya está" (SGR 3-75); "No tenían ningún tipo de relación" (PMC 3-77); "Hacían como una reunión con todos los padres y luego hacían una personal así con cada padre e iba tomando lista de a quién había visto y a quién no y luego hablaba con los niños. Por lo menos el mío. Salían fuera de clase y se ponía a hablar con ellos" (SMG 3-78); "Yo tenía una profesora, cuando era pequeño, que me encantaba porque hablaba con mi madre de cómo iba y entre las dos se preocupaban de que hiciera todos los deberes bien.. y eso" (SMG 3-100); "Hacía muchas tutorías" (con los padres) (JGR 4-39); "Nuestra profesora no era muy partidaria de verse mucho con los padres" (DSG 4-42); "Tenía buena relación con los padres" (BSD 4-46); "Se llevaban bien, a veces hasta iban de salida" (ACT 4-51).*

---

## 2. ENTRADA EN EL IES

### 2.1. VALORACIONES PREVIAS

---

#### CATEGORÍA: VALORACIONES PREVIAS

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a las ideas preconcebidas que manifiestan los alumnos de 1º de ESO acerca de la opinión general que les merecía el IES, antes su paso al mismo.

##### EJEMPLOS:

*"...era muy malo este instituto" (NCP 1-96); "... el peor instituto de Humanes" (GSA 1-98); "... que era horrible" (AVP 1-99); "... y que era todo como malo" (CSL 2-74); "Pues, a ver, que este colegio dice la gente que es muy malo porque hay mucho gitano y eso. Pero cuando hemos venido...no había mucho..." (LSG 3-150); "Decían que había muchas peleas y no hay muchas peleas" (SGR 3-151); "A mí los gitanos me dan igual pero dicen que el nivel es bajo y no es verdad" (SHM 3-152); "Por ejemplo, una que iba a nuestra clase siempre decía que este instituto era muy malo y ella nunca ha venido aquí. Porque iba a nuestro curso. No sabía ella... y es que decía 'lo he buscado por internet'" (PMC 3-158); "Mucha gente que va a venir aquí al año que viene, eh... se van a ir al Iturralde porque dicen que este es muy malo. Y solo van a venir diez" (SGR 3-159); "No tiene nada que ver lo que dicen con lo que es en realidad" (PMC 3-162); "A ver en mi colegio este instituto tiene muy mala fama porque todo el mundo decía que es muy conflictivo, que hay peleas siempre y que está... que hay drogas y eso" (BSD 4-89).*

*"Como mi tío se crió en el instituto. A mí me dijo que este era uno de los mejores que había por aquí cerca" (JAM 1-101).*

*"...que depende de cómo tú fueras. Si vas a ir al instituto y vas a dejar de estudiar, ibas a ir mal. Pero si tú seguías al mismo ritmo, ibas a ir bien" (MPB 1-102); "... si llevas el mismo criterio que has sacado buenas notas en el colegio pues puedes seguir en el instituto" (DSG 4-91).*

---

### 2.2. TEMORES

---

#### CATEGORÍA: TEMORES

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a los temores que manifiestan tener los alumnos de 1º de ESO referidos a los compañeros, los profesores y la dificultad para con los estudios ante su inminente entrada al IES.

##### EJEMPLOS:

Compañeros.

*"... que a la mínima que decías algo te pegaban" (GSA 1-98); "... si te metías con alguien te iban a pegar..." (AVP 1-99); "... que te metían la mochila en el wáter" (CMG 1-103); "... que los niños mayores se metían con nosotros" (CMG 1-103); "...a lo mejor se meterían conmigo por el corsé" (MFB 1-104); "...que siempre había muchas peleas" (CSL 2-74); "A ver en mi colegio este instituto tiene muy mala fama porque todo el mundo decía que es muy conflictivo, que hay peleas siempre y que está... que hay drogas y eso" (BSD 4-89); "Que había muchas peleas y conflictos y tal" (JGR 4-93).*

Temor a los profesores.

---

"Que los profes erais unos bordes" (GSA 1-98); "Y que no explicaban bien" (NCP1-100); "Que a la mínima te ponían partes" (MFB 1-104); "...que los profesores iban a pasar de ti completamente, que si no entendías algo les daba absolutamente igual" (CMG 1-105); "Que también te trataban de una manera más seria los profesores" (IRL 2-72); "Que te trataban ya como una persona más mayor" (MHG 2-82); "Que en el colegio teníamos un solo profesor para todo y aquí tenemos un profesor para cada asignatura y no es lo mismo" (PMC 3-131); "Porque uno explica de una manera y otro de otra y allí ya estábamos acostumbrados al mismo siempre" (SGR 3-132); "Que son duros" (SHM 3-170); "Claro son más duros porque como es el instituto..." (SMG 3-171); "Son más duros porque están acostumbrados..." (SGR 3-173); "Y que los profes eran más fríos" (ACT 4-95); "Nos decían que los profesores no eran tan malos, por decirlo de alguna manera, pero sí te exigían lo suficiente" (DSG 4-105); "A mí me habían dicho... una hermana de una amiga que estudia aquí que eran muy malos, que no enseñaban" (NDC 4-107); "Que no enseñaban bien, sí" (JGR 4-108).

Dificultad ante los estudios.

"...que era muy difícil y que los exámenes suspendías..." (AVP 1-99); "Que era un curso bastante más difícil que el colegio... Y había muchas más asignaturas, más que estudiar, más deberes..." (IRL 2-72); "Que era muy difícil" (ARD 2-76); "Que tenías que estudiar porque sino suspendías" (MRT 2-77).

Dificultad: muy grande, mucha gente.

"Que había mucha gente" (GSA 1-98); "... que iba a ser más difícil que en el colegio porque era muy grande" (MFB 1-104); "Es mucho más grande" (SGR 3-124).

---

## 2.3. CAMBIO BRUSCO

---

### CATEGORÍA: CAMBIO BRUSCO

---

#### DEFINICIÓN:

Hace alusión a los sentimientos experimentados ante la situación de tránsito del CEIP al IES y de una manera especial al de soledad.

#### EJEMPLOS:

Cambio brusco.

"Pues que era un cambio muy grande" (CSL 2-74); " Los profesores no te van a dar los mismos mimos o cariño que en el colegio. Que vas a notar un cambio muy...distinto" (SMN 2-78); "Sobre todo al entrar un poco extraños. De estar durante toda la vida en el colegio y cambiar de espacio, de lugar de estudio, pues...se te hacía extraño" (IRL 2-86); "También como el paso del colegio al instituto es un poco diferente, pues que... cambie pero que sea...que nos ayuden" (MRT 2-207); "Que en vez de, por ejemplo, que haya un tutor para primero, que a lo mejor subiera algún profesor que haya estado en el colegio a algunos institutos para que den más confianza" (CSL 2-213); "Que lo echamos de menos" (LSG 3-116); " Qué echamos de menos el colegio" (PMC 3-117); "Y el patio no es lo mismo, era más colorido y esto parece... yo que sé, un hospital" (LSG 3-122); "En el colegio nosotros éramos los más mayores y aquí pasamos a ser los más pequeños" (PMC 3-187); "Y encima cuando vinimos aquí no conocíamos nada" (SGR 3-201); "Que tiene que saber los problemas que tiene un niño cuando pasan del colegio" (SMG 3-303); "Claro. Tienen que entender que es un cambio del colegio al instituto" (PMC 3-304); "Eso es un poco paliza porque salimos del instituto y es comer, hacer los deberes del instituto y estudiar lo del instituto. No tenemos

---

---

*tiempo para descansar. También hay que descansar un poco" (PMC 3-409); "Yo, por ejemplo, ya no voy al parque, ni nada" (SMG 3-410); "Sí. Hay que organizarse todo muy bien. Antes era como más... los profesores te decían como iba a ser todo..." (SMG 3-414); "Luego con los horarios que tenemos un patio solo, ¿no se podría dividir en dos patios?" (LSG 3-420); "...nos decían los profesores que nos estaban todo el rato metiéndonos miedo sobre que era un cambio muy brusco y que teníamos que ponernos mucho las pilas" (DSG 4-91); "...que era un cambio muy drástico..." (ISV 4-93); "Y que los profes eran más fríos" (ACT 4-95); "Y que no era como en el colegio. Que si tenías problemas se lo decías al tutor y te ayudaba y aquí que no sé, que pasaban de ti" (JGR 4-110); "Y que sepa tratar a los niños porque hay profesores que nos tratan como si fuésemos adultos" (ACT 4-184); "Dicen, algunos profes dicen que no somos niños ya. Que ya somos más mayores entonces...tendríamos que decirles que todavía no somos adultos..." (ISV 4-187).*

Soledad.

*"Que ya no tienen tanta confianza los profesores contigo, no se preocupan tanto por ti" (CSL 2-74); "Los profesores no te van a dar los mismos mimos o cariño que en el colegio. Que vas a notar un cambio muy...distinto" (SMN 2-78); "Que echamos de menos el colegio" (PMC 3-117); "Más frío todo" (LSG 3-127); "No conocías a nadie..." (SHM 3-181); "Y que no era como en el colegio. Que si tenías problemas se lo decías al tutor y te ayudaba y aquí que no sé, que pasaban de ti" (JGR 4-110).*

---

### 3. ACOGIDA INICIAL

NOTA: Sólo se hacían Jornadas de Acogida en un centro. La mayoría de las opiniones demuestran el deseo de los alumnos de "ser acogidos".

#### 3.1. ÁNIMO INICIAL

---

##### CATEGORÍA: ÁNIMO INICIAL

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a los sentimientos que les surgían a los alumnos de 1º de ESO ante la vivencia de su primera jornada en el IES.

###### EJEMPLOS:

*"Pues nerviosos" (MRT 2-84); "Nerviosos" (Todos 2-85); "Sobre todo al entrar un poco extraños. De estar durante toda la vida en el colegio y cambiar de espacio, de lugar de estudio, pues...se te hacía extraño" (IRL 2-86); "...y fueron nombrando todos los que tenían que ir a una clase y ya vimos que nos tocó con gente que casi todo el mundo conocía, que nos llevábamos bien. Entonces no era ya tan extraño porque estabas con gente que conocías" (CSL 2-88); "Raro" (SHM 3-179); "Raro, raro" (SGR 3-180); "A mí lo que me parecía raro es que era como ... el cambio ese de que no son como... no están siempre encima" (SMG 3-185); "También nos dio un poco de cosa estar ahí porque como eran todos mayores. En el colegio nosotros éramos los más mayores y aquí pasamos a ser los más pequeños" (PMC 3-187); "...te metes en la clase y nada más decir las asignaturas que vas a dar y te sientes así como...jo, donde me he metido" (SMG 3-190); "Y encima cuando vinimos aquí no conocíamos nada" (SGR 3-201); "Que nos den la bienvenida" (ACT 4-133); "Que parezca que sea un lugar más cálido con carteles o algo así" (DSG 4-139); "Claro, que se sientan más seguros en el instituto" (NDC 4-140); "No, fue de miedo" (BSD 4-143); "De que te van a meter caña aquí y no vas a poder respirar" (DSG 4-146).*

---

#### 3.2. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

---

##### CATEGORÍA: CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a las manifestaciones que provocan en el alumnado de 1º de ESO la falta de conocimiento de la realidad, tanto física como normativa ante las primeras jornadas en el IES.

###### EJEMPLOS:

Información del IES.

*"...es para informarnos un poco antes de llegar..." (CMG1- 121); "...para que sepas que es el insti y que tienes que hacer, que no tienes que hacer, en qué tienes que cambiar del colegio..." (JAM1-123); "...así te enteras un poco de cómo va..." (NCP 1-124); "Nos decía por ejemplo las normas que había..." (MRT 2-93); "Estábamos por ahí como...moviéndonos por aquí..." (SMG 3-195); "Cada uno donde quisiera, en los sitios y hablar con profesores y nos dicen que materiales tenemos que traer y eso... No sé" (LSG 3-196); "El horario" (SGR 3-198); "Y explicarnos de qué va exactamente su asignatura porque a lo mejor no lo sabíamos" (AFL*

---

---

3-199); *"Que nos explicaran como iban a ser las clases"* (PMC 3-215); *"Sí todo más explicado"* (SMG 3-216); *"Primero entramos en el salón de actos para decirnos en qué clase estábamos y en qué grupo"* (BSD 4-116); *"Porque no nos explicaron casi nada lo que íbamos a hacer mientras estábamos aquí"* (DSG 4-126); *"...solo nos dijeron el horario, la clase y nada más"* (ISV 4-128).

Recorrido por el IES.

*"Sí, visitar la Biblioteca"* (MFB1-116); *"Un recorrido por el instituto"* (JAM 1- 117); *"Y encima cuando vinimos aquí no conocíamos nada"* (SGR 3-201); *"En el colegio nos hemos recorrido todas las esquinas del colegio y ... no sé aquí era un poco raro"* (PMC 3-202); *"Nos perdíamos"* (SHM 3-204); *"Pensaba que era un laberinto esto"* (LSG 3-205); *"(En voz baja) Yo todavía no lo conozco"* (SGR 3-206); *"Yo tampoco me lo conozco del todo, vamos"* (SMG 3-207); *"Sí. Es que el profe nos llevó así... Nos dijo mira por aquí está...pero no lo explico. Por ejemplo vamos por cada piso y nos dice mira por aquí... Entonces que nos expliquen dónde está la biblioteca, dónde están las clases..."* (SMG 3-211); *"Sí como una guía"* (SHM 3-213); *"Pues que visitaran todo el instituto"* (BSD 4-123); *"Sí, enseñarnos todo el instituto, no solo una parte, todo"* (JGR 4-124); *"Para saber en qué sitio está cada cosa"* (NDC 4-125).

---

### 3.3. CONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS

---

#### CATEGORÍA: CONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a las manifestaciones que provocan en el alumnado de 1º de ESO la falta de conocimiento del tutor, del resto del profesorado y de compañeros que se produce en las primeras jornadas en el IES.

---

##### EJEMPLOS:

Conocer tutor/a.

*"...también hacerle preguntas a la tutora"* (MPB 1-118); *"A mí porque así ya conoces a la tutora porque no sabías que profesor, cómo es"* (MFB 1-126); *"Sí conocimos muy bien a la tutora"* (MPB 1-130); *"Que desde el primer momento ya tuviéramos tutor fijo. Porque estuvimos casi durante un mes cambiando de tutor..."* (IRL 2-98); *"Pero como no tuvimos tutor desde el principio pues...no sabíamos..."* (PMC 3-200); *"De todas formas como no teníamos el profesor aún asignado pues..."* (SMG 3-216); *"Que no teníamos ni profesor de sociales, no teníamos ni de francés, no teníamos tutor..."* (PMC 3-219); *"Bueno tutor...no teníamos"* (DSG 4-119).

Profesores.

*"Que no teníamos ni profesor de sociales, no teníamos ni de francés, no teníamos tutor..."* (PMC 3-219); *"Pues nos presentaron a todos los profes. Bueno primero entramos al aula, elegimos silla y nos presentaron a todos los profesores"* (DSG 4-115).

Compañeros.

*"Nos seguimos juntando con las mismas"* (MPB 1-59); *"...también hay personas nuevas"* (GSA 1-67); *"Tengo las mismas amigas que el año pasado y me he hecho amigas nuevas, también amigos"* (APS 1-69); *"... han cambiado de clase se han distanciado de mí..."* (CMG 1-71); *"... ya no nos vemos tanto como antes"* (MFB 1-72); *"...me sigo juntando con las de antes y hemos conocido gente nueva"* (MPB 1-76); *"...un juego por equipos para aprender"*

---



---

*los nombres" (JAM 1-117); "Y juegos para aprendernos los nombres" (MFB 1-119); "...conoces a la gente y está muy bien" (NCP 1-124); "También (conocer) a los compañeros" (MFB 1-126); "...conocer) a nuestros compañeros también" (MPB 1-130); "Entonces no era ya tan extraño porque estabas con gente que conocías" (CSL 2-88); "Nos presentamos, dijimos como nos llamábamos. Pero no hubo nada de especial" (CSL 2-101); "Que ya no nos juntamos con los que nos juntábamos antes... Ahora es como si cada uno va por su parte. Nos hemos independizado" (CSL 2-160); "...pero hay gente que está en otras clases y ya, pues de momento, casi, pues, no hablamos con ellos y..." (MRT 2-161); "Aunque fuera del instituto sigue el grupo de amigos..." (IRL 2-162); "...al principio de curso no conocía a nadie, porque a esta clase no vino nadie de mi colegio. Así que tuve que hacer completamente nuevas amistades" (APL 2-166); "...tengo otra compañera que está en otra clase pero nos seguimos relacionando como si nada" (SMN 2-174); "Como al entrar en una clase nueva haces más amistades..." (SMN 2-176); "...antes éramos todos como si fuéramos a la misma altura y ahora...unos quieren ser el líder... y entonces ya vienen los conflictos y algunos se separan..." (CSL 2-180); "Como se llaman" (SHM 3-197); "Antes conocíamos a todos y ahora han venido...al instituto han venido gentes de otros colegios que no conocemos" (SGR 3-372); "Yo tengo confianza con los que iban antes al colegio pero, por ejemplo, Samara, Paul, Lili, Atenea., no las conozco mucho. No tengo relación..." (PMC 3-374); "Y además ahora no tenemos tanto tiempo libre para hablar y estar con los amigos. Ahora todo clase. Todo" (SMG 3-382); "Hemos conocido a más personas" (DPP 3-392); "Algunos cambian con las compañías" (SGR 3-400); "Algunos en nuestra clase, por ejemplo, ha venido alguien nuevo y es... como el ídolo de los niños. Entonces alguna gente les va siguiendo para hacerse su amigo y entonces se va separando de nosotros" (PMC 3-403); "Porque allí es... estás desde los tres años con ellos, pero ahora aquí como que se dan aires de..." (ACT 4-83); "Es que se sienten más importantes" (ACT 4-193); "...yo creo que como estamos todos, casi todos del colegio que hemos venido pues yo creo que nos llevamos igual" (DSG 4-197); "Pues que algunos mayores de nuestra propia clase a lo mejor a mí, por ser más débil si le hago algo sin querer o me choco, me empuja y me tira al suelo" (ISV 4-199); "Y nosotros, pues como vivimos todos por la misma zona pues nos vemos casi todos los viernes..." (ACT 4-206); "... en el parque porque bajamos al parque y nos solemos ver porque como quedan todas las chicas y todos los chicos siempre te acabas yendo con todos los de la clase" (DSG 4-207); "Yo creo que incluso es a mejor porque te has conocido mejor con los de otras clases" (DSG 4-210).*

---

## 4.- TUTORÍA EN EL IES

### 4.1. PRESENCIA DEL TUTOR

---

#### CATEGORÍA: PRESENCIA DEL TUTOR

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de la necesidad de presencia, en tiempo semanal, en asignaturas impartidas y en dedicación, de su tutor/a en el IES.

##### EJEMPLOS:

Presencia física (más horas, todos los días).

*"No porque solo le vemos, dos días a la semana con ella que nos da francés y después otro día. Pero podría estar un poco más de tiempo" (MRT 2-104); "Entonces no estamos con la tutora" (SMN 2-105); "Pues porque la profesora del año pasado nos daba casi todas las clases y esta profesora sólo nos da una y luego está la hora de tutoría pero casi no hablamos con ella" (APL 2-120); "Que vemos más a otras profesoras, como la de lengua que la vemos todos los días y sin embargo a ella que es nuestra tutora solo la podemos ver tres días. Y me parece extraño" (CSL 2-122); "Pues que lo que no puede ser es que veamos a más profesoras que nos dan una asignatura que a nuestra tutora...que no está ni en el instituto, que está en otro instituto. Pues me parece raro" (CSL 2-126); "... A los alumnos. Que nos dedique un poquito más de tiempo" (CSL 2-131); "Pues que trabajase sólo en este instituto para poderla ver casi todos los días" (APL 2-133); "A partir de eso pues que al final de cada día, al final de las clases pues que tengamos con ella cuarto de hora más veinte minutos para poder hablar con ella todos los días" (IRL 2-135); "Por ejemplo no hemos tenido casi ninguna. No hemos tenido la oportunidad de estar con ella" (CSL 2-147); "Fuera del instituto" (CSL 2-149); "Qué nos dedique más tiempo" (MRT 2-190); "Que haya menos alumnos en las clases y aunque la tutora tenga poco tiempo de tutoría te puede dedicar más tiempo" (IRL 2- 156); "Si ha pasado algo durante la semana, porque como ella no está aquí toda la semana..." (LSG 3-230); "Podía ser tutor y tener otra... varias clases con nosotros" (SMG 3-332); "Porque si tenemos alguna pregunta y no está aquí en el instituto y lo necesitamos para el día siguiente, no sabemos a quién preguntárselo porque es que no está ni en el instituto" (LSG 3-333); "Nos pasa algo y él no está. Es como en el colegio que podemos ir a preguntarle algún problema que tenemos. Si él no está tenemos que esperar a que venga" (SMG 3-339); "Imagínate que pasa algo el jueves y se lo tengo que decir el viernes porque ella..." (PMC 3-341); "Sí porque tienes un problema urgente y no se lo puedes decir. Y es que no está ni en el instituto siquiera. No es que esté en otro sitio, que puedes ir a preguntar. Es que si es urgente te tienes que aguantar" (SMG 3-345); "Sí porque solo viene tres días a la semana si tuviésemos algún problema entre semana teníamos que hablarlos todos dejarlos pendientes hasta la tutoría y luego no nos da tiempo a decirlos todos" (BSD 4-172); "Por lo menos que la veamos una vez al día para contarle lo que hemos hecho" (ISV 4-174); "Sí porque cuando tienes un problema y no está ella pues tienes que recurrir a los conserjes, decir a otro profesor, hablarle de eso y cuando se lo dices te dice que tienes que hablar con la tutora y como no está la tutora pues..." (DSG 4-175); "Sí. Por lo menos una vez. Yo que sé" (BSD 4-179).*

---

### 4.2. CUALIDADES DEL TUTOR

---

#### CATEGORÍA: CUALIDADES DEL TUTOR

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades personales (referida como "ser buena persona") y profesionales deseables en su tutor/a del IES.

---

**EJEMPLOS:**

Buena persona.

*"...es muy buena persona y se preocupa por nosotros..."* (CMG 1-14); *"Que sea amable y maja"* (CSL 2-186); *"Sí. Ésta es mucho mejor"* (SMG 3-252).

Es respetuoso.

*"Respeto"* (ARD 2-188)

Es paciente.

*"Sí, con paciencia"* (DSG 4-166); *"Sí, tiene mucha paciencia"* (JGR 4-167); *"...con muchísima paciencia"* (DSG 4-181).

Es comprensivo.

*"Es comprensiva"* (NDC 4-150); *"Que sea comprensiva con lo que nos pasa"* (JGR 4-162).

Es justo (equilibrio).

*"Que igual que nos felicita, cuando lo hagamos mal que nos lo diga..."* (MPB 1-158); *"...que sea serio, pero también gracioso. Depende de la situación"* (JAM 1-160); *"Yo creo que Pa..., bueno la tutora, sabe quien empieza un escándalo en clase y es como si lo pagase con todos en vez de regañar concretamente a ese. Eso estaría bien que lo cambiase porque nosotros no nos merecemos el castigo, que lo merecen solo uno o dos"* (SMN 2-141); *"Por ejemplo ve que una persona está haciendo otra cosa que no debe de hacer y no hace nada al respecto. Más estricta"* (CSL 2-143); *"Que solucione los problemas entre los niños y eso"* (DPP 3-258); *"Que sea igual con todos"* (SHM 3-271); *"Que no tenga preferencias por sus amigos"* (SGR 3-272); *"Que el tutor no tenga favoritismos"* (AFL 3-323); *"Y tratarnos a todos por igual"* (ACT 4-221).

Explicar bien.

*"...que aprendamos todos a estudiar y a razonar..."* (MFB 1-149); *"Que nos enseñe bien y nos explique las cosas"* (NCP 1-157); *"Que nos enseña bien"* (SHM 3-244); *"Que explique bien"* (DPP 3-269); *"Porque es que no lo explica bien"* (SGR 3-321).

---

#### 4.3. RELACIÓN DEL TUTOR

##### 4.3.1. RELACIÓN CON EL ALUMNADO

---

**CATEGORÍA: RELACIÓN DEL TUTOR CON EL ALUMNADO**

---

**DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades puestas en juego por su tutor/a en el IES en el terreno de las relaciones personales con el alumnado.

---

**EJEMPLOS:**

Se preocupa por nosotros.

*"Cuando tienes un problema...se queda en los patios. Se preocupa mucho"* (MPB 1-142); *"...también nos hizo un horario para estudiar..."* (AVP 1-145); *"...se preocupa por nosotros y por los que no estudian se preocupa un montón"* (APS 1-148); *"...si te pones enfermo al día siguiente te pregunta ¿qué tal estás? Muy bien"* (MFB 1-149); *"Pero tanto de la materia como nuestro"* (MPB 1-204); *"Pues que siempre ha intentado que, como somos"*

---

---

*treinta y seis, pues que todos viésemos la pizarra y ha intentado que siempre tuviésemos la oportunidad de estar delante" (APL 2-118); "Atención" (CSL 2-129); "... A los alumnos. Que nos dedique un poquito más de tiempo" (CSL 2-131); "Que haya menos alumnos en las clases y aunque la tutora tenga poco tiempo de tutoría te puede dedicar más tiempo" (IRL 2-156); "Se preocupa" (SMG 3-226); "Siempre nos pregunta que si tenemos alguna queja de algo, de un profesor..." (SGR 3-229); "Si ha pasado algo durante la semana, porque como ella no está aquí toda la semana..." (LSG 3-230); "Nos cambia de sitio para que podamos ver mejor y eso" (PMC 3-231); "Ella hizo que se pusiera la tarima para que veamos mejor la pizarra" (LSG 3-233); "Se preocupa de nosotros" (SGR 3-236); "Por ejemplo se preocupa de poner las mesas porque antes las teníamos así diferentes. Las ha ido cambiando" (SMG 3-237); "Se preocupa de que vayamos rotando cada semana un sitio para adelante para que podemos ver todos la pizarra" (PMC 3-238); "Se preocupa de que vengan... talleres..." (SGR 3-242); "Que se preocupara por lo que pasa en la clase" (SHM 3-257); "Que no le dé igual todo" (AFL 3-273); "Que se preocupe" (LSG 3-291); "Que le importen los problemas que hay en la clase y que no le dé igual todo" (AFL 3-310); "Es que tienen... es que tienen que preocuparse. Es que hay veces que no se preocupan" (SMG 3-317).*

Nos ayuda.

*"Nos ayuda mucho" (NCP 1-143); "Nos ayuda a hacer esquemas y todo eso" (GSA 1-146); "Que nos corrija nuestros errores" (GSA 1-159); "Cuando por ejemplo sacas mala nota en algún examen pues la profesora de antes te ayudaba a superarlo y te decía que hagas la prueba y sin embargo ésta has sacado un cuatro y hala para septiembre" (CSL 2-200); "También como el paso del colegio al instituto es un poco diferente, pues que... cambie pero que sea...que nos ayuden" (MRT 2-207); "Si tenemos algún problema" (SHM 3-239); "Se pone a decirnos que tal con los profes, qué hay que solucionar...los problemas..." (SMG 3-240); "Poner soluciones en todos estos problemas" (SHM 3-282); "A ver es importante porque puede haber problemas y ella no esté delante. Porque, por ejemplo, ha habido un problema de un alumno (se refiere a un profesor) con un niño. Pues quieras o no la versión del profesor es una y la del niño es otra. Y aunque parezca que es verdad o no, alguno va a tener razón sea el profesor o el alumno" (AFL 3-335); "Que intente solucionar los problemas" (NDC 4-164).*

Transmite seguridad y apoyo.

*"Un poco de protección" (IRL 2-192); "...Por ejemplo que si nos pasa algún problema, también que nos atienda, que nos ayude" (IRL 2-194); "Nada comparable a como en el cole" (Todos 2-196); "Que transmita seguridad a los alumnos" (JGR 4-183); "Pues yo creo que, sobre todo, sobre todo, lo que tiene que hacer un tutor es el apoyo. El apoyo a los nuevos...para integrarles" (DSG 4-220).*

Da cariño.

*"Cariño..." (SMN 2-187).*

Con capacidad de escucha.

*"La comunicación" (CSL 2-215); "Que hable mucho" (LSG 3-260); "Que tenga buena relación con nosotros. Que no sea así que no quiera hablar" (PMC 3-266); "Pues por ejemplo alguien que se pega con alguien pues que no diga directamente: venga pues a secretaría castigado o expulsado..." (AFL 3-275); "... como hacen muchos tutores y no sé pues que se preocupe de decir a ver qué ha pasado, no..." (AFL 3-278); "Que nos escuchen" (AFL 3-433); "...tienen que escucharnos bien y todo" (SMG 3-444); "Que no escuchen solo la versión del*

---

---

*profesor, cuando hay problemas" (AFL 3-446); "...es como decirle algo al profesor y dice: ¡bah! son cosas tuyas. Y es que tienen que escucharnos bien. No son cosas nuestras" (SMG 3-452); "Sí, es como... es que lo estoy diciendo en serio y se lo toman a broma, a veces" (SMG 3-454); "...Escucha las dudas..." (DSG 4-151); "Que escucha nuestras dudas" (DSG 4-160); "Y que te escuche cuando has tenido algún problema o con algún otro compañero" (ISV 4-163); "Tendría que saber escucharnos y..." (NDC 4-190).*

Da confianza.

*"Que tuviera un poco más de confianza también" (MHG 2-116); "Confianza" (APL 2-184).*

Extraescolares.

*"Excursiones" (ARD 2-146); "Por ejemplo no hemos tenido casi ninguna. No hemos tenido la oportunidad de estar con ella" (CSL 2-147); "Fuera del instituto" (CSL 2-149); "Pero intentar salir un poco más" (MRT 2-150); "Si porque es un carácter más informal que en la clase que es más formal" (IRL 2-153); "Intenta plantear excursiones..." (ACT 4-158)*

---

#### 4.3.2. RELACIÓN CON LA FAMILIA

---

##### **CATEGORÍA: RELACIÓN DEL TUTOR CON LA FAMILIA**

---

###### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos de 1º de ESO de las cualidades puestas en juego por su tutor/a en el IES en el terreno de las relaciones personales con la familia.

###### **EJEMPLOS:**

*"Sí hay algún problema llama a nuestros padres" (NCP 1-143); "Sí. Muy buena" (Todos 1-170); "A mí me parece que son compañeros de café" (JAM 1-171); "...cuando hemos tenido una excursión y vienen los padres a por nosotros, ella siempre se acerca..." (AVP 1-172); "...cuando el albergue con las comidas. Cuando vinieron y les dijo que las comidas..." (MPB 1-173); "Las reuniones. Hay madres que todavía no han hablado con ella y no lo va a hacer... Por ejemplo mi madre no ha ido ninguna vez a hablar con ella" (CSL 2-112); "Habla con los padres para decirles qué tal vamos y eso" (SMG 3-226); "Que hable con los padres siempre que se pueda" (DPP 3-284); "Como amigos, casi" (DPP 3-289); "...también nos invita a quedar con los padres para que hablen con ella e insiste también en eso" (DSG 4-151); "Le parece muy importante quedar con los padres" (JGR 4-152).*

---

#### 4.4. VOLUNTARIEDAD

---

##### **CATEGORÍA: VOLUNTARIEDAD**

---

###### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos acerca de la conveniencia de la voluntariedad del cargo de tutor/a en 1º de ESO.

###### **EJEMPLOS:**

*"Porque se preocupan más..." (MFB 1-191); "Y lo hacen con ganas" (JAM 1-192); "Sabén la responsabilidad" (MPB 1-193); " Sí porque yo he tenido tutores que... eran profesores de una materia y..." (CMG 1-194); "Que quisieran ser" (SMN 2-204); "Que quisieran ser tutores" (IRL 2-205); "Que quisieran ser" (Todos 2-206); "Yo creo que si un profesor quiere ser tutor es porque se quiere como... abrir y dar confianza, protección a los alumnos..." (SMN 2-211); "...que a lo mejor subiera algún profesor que haya estado en el*

---

---

*colegio a algunos institutos para que den más confianza" (papel de los maestros) (CSL 2-213); "Pero mucha gente no quiere" (AFL 3-352); "Sí porque para venir obligado no.." (DSG 4-212); "Tienes menos ganas" (ACT 4-214).*

---

#### 4.5. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DE 1º DE ESO

---

##### **CATEGORÍA: CONOCIMIENTO REALIDAD 1º DE ESO**

---

###### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tienen los alumnos acerca de la conveniencia del conocimiento que debe tener el tutor de 1º de ESO en el IES de la realidad personal, escolar y psicológica del alumnado en este momento evolutivo.

###### **EJEMPLOS:**

*"Nos ve como si fuésemos niños pequeños ...pero aún así nos siguen tratando como si fuésemos niños" (CSL 2-139); "Cuando por ejemplo sacas mala nota en algún examen pues la profesora de antes te ayudaba a superarlo ... y sin embargo ésta has sacado un cuatro y hala para septiembre...Ya no te tratan como antes" (CSL 2-200); "Que en vez de, por ejemplo, que haya un tutor para primero, que a lo mejor subiera algún profesor que haya estado en el colegio a algunos institutos para que den más confianza" (CSL 2-213); "Porque algunas... algunos están preparados para bachiller y no es lo mismo porque..." (SGR 3-297); "Y nos trata como a gente mayor" (PMC 3-298); "No nos deja explicarle lo que nos pasa. Es como...solúcionate tú los problemas" (DPP 3-300); "Que tiene que saber los problemas que tiene un niño cuando pasan del colegio" (SMG 3-303); "Claro. Tienen que entender que es un cambio del colegio al instituto" (PMC 3-304); "Que nos trate como ... niños...como... lo que somos, no como..." (PMC 3-311); "Si vas a tener relación con los niños" (SMG 3-353); "Y los de 1º, quieras o no, estamos como más revolucionados porque no estamos acostumbrados y los profesores... que si somos malos alumnos, que si nos comportamos mal y es que yo creo que ellos... para mí que no se acuerdan de cómo fue ese cambio" (AFL 3-354); "Es que no nos entienden" (PMC 3-355); "También hay que pensar que acabamos de venir del colegio y tienen que poner un poco de su parte" (SMG 3-361); "Y que sepa tratar a los niños porque hay profesores que nos tratan como si fuésemos adultos" (ACT 4-184); "...tendríamos que decirles que todavía no somos adultos..." (ISV 4-187).*

---

#### 4.2.2 RESULTADOS POR CATEGORÍAS

Esa información descriptiva dio paso a un análisis más profundo, es decir, la descripción dio lugar a la interpretación. "Es el momento de extraer conclusiones relevantes de los datos analizados" (Suárez Ortega, 2005:113), procediendo a revisar el contenido de las categorías y a interpretarlos a la luz de la investigación en curso acerca de la importancia de la figura del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia. Y por tanto, a un análisis de la interacción, de la conversación, para conocer las posturas y puntos de vista de cada uno de los participantes en el grupo de discusión. Además se realizó un análisis del diálogo, para relacionar los objetivos de la investigación con los resultados obtenidos en el grupo de discusión; mediante este análisis se seleccionaron las frases más representativas que daban respuestas a la propia investigación. De esta forma, los resultados son más fácilmente comprensibles, además de estar suficientemente fundamentados mediante las citas textuales de los implicados.

También se procedió a la elaboración de tablas de frecuencia y gráficos que nos ayudan en el proceso de interpretación y de elaboración del informe ya que, cómo nos sugiere Barbour (2013:171), su uso nos "permite analizar de un vistazo la preponderancia y distribución de los comentarios [...] en el curso del estudio" y facilitar la lectura del informe.

En primer lugar presentamos una aproximación de los datos generales proporcionados por las intervenciones del alumnado de 1º de ESO en cada una de las categorías relevantes.

INTERVENCIONES ALUMNADO POR CATEGORÍAS		
<b>Tutoría en el CEIP</b>	121	
<b>Entrada al IES</b>	75	
<b>Acogida inicial</b>	86	161
<b>Tutoría en el IES</b>	156	

81. Intervenciones alumnado por categorías.

A la vista de los datos reflejados en la tabla 81 podemos constatar que se pueden establecer tres grandes núcleos de atención para el alumnado según se desprende del número y análisis de sus opiniones a través de los grupos de discusión. Serían la tutoría en el CEIP (121), todo lo relativo a la entrada y acogida en el IES (entre ambas sumarían 161) y la tutoría en el IES (156).

De una forma más visual lo podemos contemplar en el gráfico 1 sobre las categorías en el alumnado.



**1. Alumnado: categorías.**

Procedemos a continuación a la presentación de resultados derivados del análisis de cada una de las categorías. En primer lugar presentaremos el gráfico de sectores y, a continuación, la tabla que recoge el número de intervenciones por cada categoría.



## 1. TUTORÍA EN EL CEIP



2. Tutoría en el CEIP.

INTERVENCIONES ALUMNADO TUTORÍA EN EL CEIP	
Presencia del tutor	29
Cualidades del tutor	21
Relación con el tutor	71

82. Intervenciones alumnado: Tutoría en el CEIP.

### 1.1. PRESENCIA DEL TUTOR

Podemos hacer constancia de una visión unánime del alumnado en cuanto a la presencia de su tutor/a en el CEIP. Por un lado, en cuanto a la presencia física en días de la semana y en horas cada día. Veían a su tutor/a todos los días de la semana y muchas horas cada día.

*"La veíamos todos los días" (MFB 1-5); "Todos los días" (PMC 3-42); "Siempre, siempre" (SMG 3-40); "Casi todo el día" (SMN 2-11); "Había días que era entero todo el día con ella" (ISV 4-22); "Porque nos daba casi todas las asignaturas" (MRT 2-14).*

Por otro lado, en cuanto a la dedicación manifiestan sentirse muy atendidos por su tutor/a en todo momento.

*"Si no entendíamos algo se quedaba con nosotros en los recreos" (GSA 1-16); "También nos dedicaba unos minutos con cada uno de nosotros para decirle nuestros problemas o algo" (SMN 2-19).*

Sirva como resumen este comentario de un alumno que no puede sustraerse a la comparación entre el CEIP y el IES en este aspecto: *"Además, sí que se nota que nos dedicaban mucho más tiempo que aquí, que nos tenían mucho más cuidados"* (IRL 2-35).

## 1.2. CUALIDADES DEL TUTOR

La inmensa mayoría de los alumnos recuerdan a su tutor/a del CEIP como una *"...buena persona"* (AVP 1-11). Reflejada en características como las siguientes: *"Sincera"* (SMN 2-56); *"Tranquila"* (ARD 2-57); *"Amable"* (MRT 2-58); *"Simpática"* (MHG 2-59); *"Inspiraba confianza"* (APL 2-61); *"Te daba cariño también"* (SMN 2-62); *"Porque era maja..."* (DPP 3-63); *"Comprensivo"* (DSG 4-72); *"Respetuoso"* (NDC 4-75).

También se pone de manifiesto en sus aportaciones la percepción de sus buenas cualidades profesionales que se concreta en reiteradas manifestaciones como las siguientes: *"Explicaba muy bien todas las asignaturas que nos daba"* (MFB 1-5); *"...nos lo explicaba hasta entenderlo y nos enseñaba todo muy bien"* (NCP 1-14); *"Bueno nos explicaba...cuando no entendíamos algo nos lo explicaba a veces uno por uno..."* (DSG 4-59).

## 1.3. RELACIÓN CON EL TUTOR

### 1.3.1. RELACIONES DEL TUTOR CON EL ALUMNADO

Del análisis realizado se desprende que las relaciones de los alumnos con sus tutores en los CEIP eran muy buenas en la práctica totalidad: *"Teníamos una relación buena con él"* (MPB 1-19).

Para el alumnado esta buena relación se basa en características como las siguientes:

Se preocupa por nosotros: *"Nuestra tutora se preocupaba por nuestras cosas personales..."* (MFB 1-22).

Digno de confianza: *"...te podías abrir a ella sin ningún miedo, sin vergüenza..."* (SMN 2-26).

Con capacidad de escucha: *"Qué éramos escuchados y atendidos"* (BSD 4-64).

Respetuoso: *"Nos respetaba y nosotros también a ella"* (MFB 1-7).

Con capacidad de ayudar: *"Nos ayudaba en todo"* (APS 1-12); *"Todo eso y que solucionaban nuestros problemas"* (IRL 2-35).

Contacto fuera del colegio en actividades extraescolares: *"Hacíamos muchas actividades fuera del colegio y siempre estábamos con ella"* (CSL 2-18).

### 1.3.2. RELACIONES DEL TUTOR CON LAS FAMILIAS

Según las opiniones expresadas por los alumnos su tutor en el CEIP mantenía muy buenas relaciones con sus familias tanto en los contactos reglados: reuniones, citas, llamadas telefónicas, etc., como en salidas fuera del centro u organización de eventos extraordinarios.

*"Cada trimestre siempre hablaba aunque fuera una vez"* (MFB 1-48); *"...y cuando había algún problema que fueran los padres y todo"* (AVP 1-39); *"Los padres también se llevaban muy bien con ella"* (CSL 2-18); *"Tenía buena relación con los padres"* (BSD 4-46); *"...también durante el mes de junio estuvieron preparando durante mucho tiempo el evento para pasar al instituto"* (IRL 2-20); *"Se reunían fuera del colegio, hacían fiestas con nosotros también delante. Después en los mercadillos siempre estaban...Y colaboraban todos los padres con los profesores"* (CSL 2-52); *"Se llevaban bien, a veces hasta iban de salida"* (ACT 4-51).

## 2. ENTRADA EN EL IES



3. Entrada en el IES.

INTERVENCIONES ALUMNADO ENTRADA AL IES	
Valoraciones previas	14
Temores	31
Cambio brusco	30

83. Intervenciones alumnado: Entrada en el IES.

### 2.1. VALORACIONES PREVIAS

En su inmensa mayoría las ideas preconcebidas acerca del Instituto son malas, da igual el instituto del que se trate "*...era muy malo este instituto*" (BCP 1-96). Siempre se hace alusión a lo que otros cuentan. Podemos recoger entre otros los siguientes argumentos:

"*...es malo porque hay mucho gitano...*" (LSG 3-150); "*...que había muchas peleas...*" (SGR 3-151); "*...dicen que el nivel es bajo...*" (SHM 3-152); "*...que es muy conflictivo, que hay peleas siempre...que hay drogas y eso*" (BSD 4-89).

Para concluir, casi a renglón seguido, que la realidad no se corresponde con estas opiniones: "*No tiene nada que ver lo que dicen con lo que es en realidad*" (PMC 3-162).

## 2.2. TEMORES

Los temores que manifiestan los alumnos ante la entrada en el IES se agrupan en tres apartados: temor a los compañeros, a los profesores y a la dificultad de los estudios. Y siempre provocados por las opiniones vertidas por otros.

En cuanto a los compañeros se centran en las peleas y que se meterán con ellos los mayores: "*...que a la mínima que decías algo te pegaban*" (GSA 1-98); "*...que los niños mayores se metían con nosotros*" (CMG 1-103); "*Que había muchas peleas y conflictos...*" (JGR 4-93).

En cuanto a los profesores el temor se centra en tres aspectos. Por un lado, en el trato más frío y distante: "*Que los profes eráis unos bordes*" (GSA 1-98); "*...que...iban a pasar de ti completamente...*" (CMG 1-105); "*Qué también te trataban de una manera más seria...*" (IRL 2-72); "*Claro son más duros...*" (SMG 3-171); "*Y que los profes eran más fríos*" (ACT 4-95). Por otro, que explicaban mal: "*Y que no explican bien*" (NCP 1-100); "*...que eran muy malos, que no enseñaban*" (NDC 4-107). Por último, hacían relación al temor por tener muchos profesores y muy diferentes: "*Que en el colegio teníamos un solo profesor para todo y aquí tenemos un profesor para cada asignatura y no es lo mismo*" (PMC 3-131).

En cuanto a los estudios sus temores se centran en la dificultad de los mismos, el número de asignaturas y el temor a los suspensos: "*...que era muy difícil y que los exámenes suspendías...*" (AVP 1-99); "*Que era un curso bastante más difícil que el colegio... Y había muchas más asignaturas, más que estudiar, más deberes..*" (IRL 2-72); "*Que era muy difícil*" (ARD 2-76); "*Que tenías que estudiar porque sino suspendías*" (MRT 2-77).

Otro temor tiene que ver con las dimensiones del instituto que ellos siempre magnifican: "*... que iba a ser más difícil que en el colegio porque era muy grande*" (MFB 1-104); "*Es mucho más grande*" (SGR 3-124).

## 2.3. CAMBIO BRUSCO

Ellos destacan que el paso del CEIP al IES es "*...un cambio muy grande*" (CSL 2-74).

Cambio brusco de espacio, lógico después de llevar muchos años en el colegio, y de estilo de espacio: "*Sobre todo al entrar un poco extraños. De estar durante toda la vida en el colegio y cambiar de espacio, de lugar de estudio, pues...se te hacía extraño*" (IRL 2-86); "*Qué*

*echamos de menos el colegio" (PMC 3-117); "Y el patio no es lo mismo, era más colorido y esto parece...yo que sé, un hospital" (LSG 3-122).*

Psicológicamente pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto y eso también les hace sentirse raros: *"En el colegio nosotros éramos los más mayores y aquí pasamos a ser los más pequeños" (PMC 3-187).*

Cambio de manera de ser tratados por los profesores: *"Los profesores no te van a dar los mismos mimos o cariño que en el colegio..." (SMN 2-78); "Que tienen que saber los problemas que tiene un niño cuando pasan del colegio" (SMG 3-303); "Qué los profes eran más fríos" (ACT 4-95); "Dicen algunos profes ... que no somos niños ya. Qué ya somos más mayores entonces...tendríamos que decirles que todavía no somos adultos..." (ISV 4-187).*

Por último destacar en este momento del cambio lo que ellos experimentan como un gran sentimiento de soledad: *"Que ya no tienen tanta confianza los profesores contigo, no se preocupan tanto por ti" (CSL 2-74); "No conocías a nadie..." (SMH 3-181); "Y que no era como en el colegio. Que si tenías problemas se lo decías al tutor y te ayudaba y aquí que no sé, que pasaban de ti" (JGR 4-110).*

### 3. ACOGIDA



4. Acogida inicial.

INTERVENCIONES ALUMNADO ACOGIDA INICIAL	
Ánimo inicial	16
Conocimiento de la realidad	27
Conocimiento de personas	43

84. Intervención alumnado: Acogida inicial.

#### 3.1. ÁNIMO INICIAL

Su primera jornada en el IES les evoca sentimientos en los que se mezclan los nervios, el sentirse raros, el miedo y la frialdad con que son recibidos: "*Pues nerviosos*" (MRT 2-84); "*Sobre todo al entrar un poco extraños...*" (IRL 2-86); "*Raro*" (SHM 3-179); "*Raro, raro*" (SGR 3-180); "*También nos dio un poco de cosa estar ahí porque como eran todos mayores...*" (PMC 3-187); "*... te metes en la clase y nada más decir las asignaturas que vas a dar y te sientes así como...jo, donde me he metido*" (SMG 3-190); "*Y encima cuando vinimos aquí no conocíamos nada*" (SGR 3-201); "*Que parezca que sea un lugar más cálido con carteles o algo así*" (DSG 4-139); "*Claro, que se sientan más seguros en el instituto*" (NDC 4-140); "*No, fue de miedo*" (BSD 4-143).

Para acabar con un deseo claramente manifestado: "*Qué nos den la bienvenida*" (ACT 4-133).

### 3.2. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

Se comprueba que existe una clara necesidad vital para los alumnos de 1º de ESO de conocer. Conocer tanto el funcionamiento del instituto como el espacio físico concreto en el que se van a llevar a cabo sus actividades y en el que se encuentran perdidos y desubicados.

En cuanto al funcionamiento hacen alusión a que se les expliquen aspectos como normas, horarios, asignaturas, grupo de adscripción: "*...es para informarnos un poco antes de llegar...*" (CMG 1-121); "*...para que sepas que es el insti y qué tienes que hacer, qué no tienes que hacer, en qué tienes que cambiar del colegio...*" (JAM1-123); "*Nos decía por ejemplo las normas que había...*" (MRT 2-93); "*Cada uno donde quisiera, en los sitios y hablar con profesores y nos dicen que materiales tenemos que traer y eso... No sé*" (LSG 3-196); "*El horario*" (SGR 3-198); "*Y explicarnos de qué va exactamente su asignatura porque a lo mejor no lo sabíamos*" (AFL 3-199); "*Que nos explicaran como iban a ser las clases*" (PMC 3-215); "*Sí todo más explicado*" (SMG 3-216); "*Primero entramos en el salón de actos para decirnos en qué clase estábamos y en qué grupo*" (BSD 4-116); "*Porque no nos explicaron casi nada lo que íbamos a hacer mientras estábamos aquí*" (DSG 4-126). Aunque no sólo. Echan de menos algo que no saben concretar pero manifiestan con suficiente expresividad "*...solo nos dijeron el horario, la clase y nada más*" (ISV 4-128).

En cuanto al conocimiento del espacio físico manifiestan querer conocer el instituto para sentirse ubicados. Eso también infunde seguridad y tranquilidad: "*Sí, visitar la Biblioteca*" (MFB 1-116); "*Un recorrido por el instituto*" (JAM 1- 117); "*Y encima cuando vinimos aquí no conocíamos nada*" (SGR 3-201); "*Nos perdíamos*" (SHM 3-204); "*Pensaba que era un laberinto esto*" (LSG 3-205); "*(En voz baja) Yo todavía no lo conozco*" (SGR 3-206); "*Yo tampoco me lo conozco del todo, vamos*" (SMG 3-207); "*... Entonces que nos expliquen dónde está la biblioteca, dónde están las clases...*" (SMG 3-211); "*Sí como una guía*" (SHM 3-213); "*Pues que visitaran todo el instituto*" (BSD 4-123); "*Sí, enseñarnos todo el instituto, no solo una parte, todo*" (JGR 4-124); "*Para saber en qué sitio está cada cosa*" (NDC 4-125).

### 3.3. CONOCIMIENTO DE PERSONAS

Los alumnos manifiestan una clara necesidad de conocer, como ya hemos dicho anteriormente. En este punto lo concretan en las personas que serán importantes para ellos: tutores, profesores y compañeros.



En cuanto al tutor realizan una clara demanda: conocer desde el primer momento a su tutor, que esté presente en la Acogida y sea el guía que están necesitando en el momento del tránsito del CEIP al IES: adulto de referencia. Si lo conocen "*...también hacerle preguntas a la tutora*" (MPB 1-118); "*A mí porque así ya conoces a la tutora porque no sabías...cómo es*" (MFB 1-126); Pero en muchas ocasiones no es así por distintos motivos de organización del IES: "*Que desde el primer momento ya tuviéramos tutor fijo. Porque estuvimos casi durante un mes cambiando de tutor...*" (IRL 2-98); "*Pero como no tuvimos tutor desde el principio pues...no sabíamos...*" (PMC 3-200); "*De todas formas como no teníamos el profesor aún asignado pues...*" (SMG 3-216); "*...no teníamos tutor...*" (PMC 3-219); "*Bueno tutor...no teníamos*" (DSG 4-119).

Algo similar ocurre con la necesidad de conocimiento, en esas primeras jornadas, del profesorado que le impartirá las diferentes asignaturas: "*Que no teníamos ni profesor de sociales, no teníamos ni de francés...*" (PMC 3-219); "*Pues nos presentaron a todos los profes. Bueno primero entramos al aula, elegimos silla y nos presentaron a todos los profesores*" (DSG 4-115).

El conocimiento de los compañeros que formarán parte de su grupo es un tema muy importante tanto para los alumnos como para las familias. Siempre supone un hecho desestabilizador el desconocimiento, el cambio de personas con respecto al colegio del que proceden. Podemos señalar la importancia que tiene el hacer lo posible para favorecer, siempre que no existan incompatibilidades objetivas puestas de manifiesto por los equipos docentes del CEIP, la estabilidad de los grupos siempre que provengan del mismo centro. Está comprobado que es un elemento que contribuye a la estabilidad y seguridad en los primeros momentos.

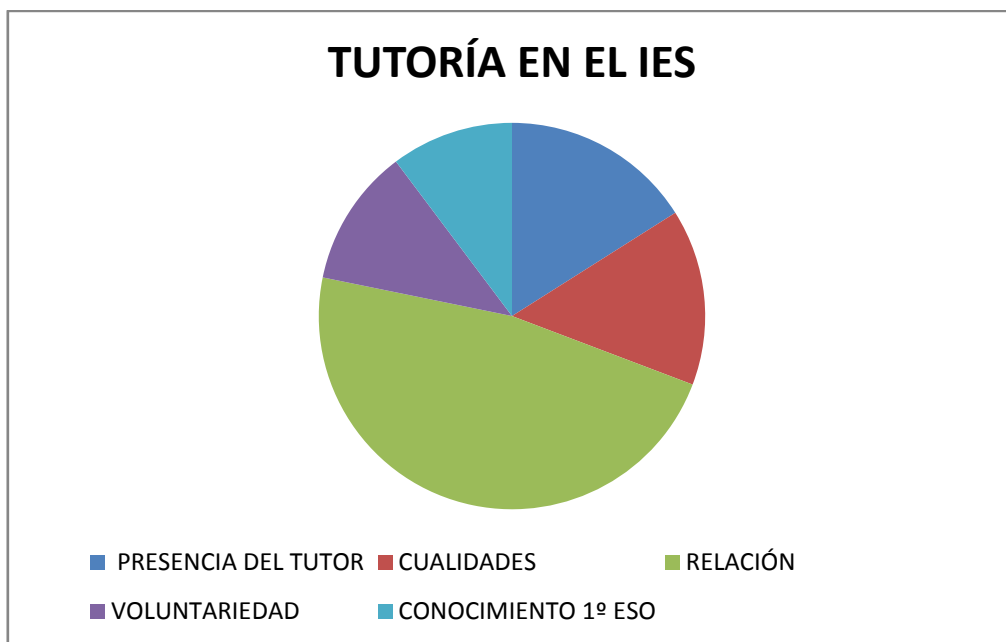
"*Entonces no era ya tan extraño porque estabas con gente que conocías*" (CSL 2-88); "*...yo creo que como estamos todos, casi todos del colegio que hemos venido pues yo creo que nos llevamos igual*" (DSG 4-197).

Es evidente la importancia de empezar estas primeras jornadas favoreciendo el conocimiento entre los alumnos del mismo grupo y ellos así lo reconocen: "*...un juego por equipos para aprender los nombres*" (JAM 1-117); "*Y juegos para aprendernos los nombres*" (MFB 1-119); "*...conoces a la gente y está muy bien*" (NCP 1-124); "*También (conocer) a los*

*compañeros" (MFB 1-126); "... (conocer) a nuestros compañeros también" (MPB 1-130); "Nos presentamos, dijimos como nos llamábamos..." (CSL 2-101); "Como se llaman" (SHM 3-197).*

Porque ellos también experimentan los cambios que se producen en las relaciones que mantienen con sus compañeros, bien porque crean nuevas amistades, mantienen las de años anteriores o se producen distanciamientos con los lógicos ajustes que ello provoca: *"Que ya no nos juntamos con los que nos juntábamos antes... Ahora es como si cada uno va por su parte. Nos hemos independizado" (CSL 2-160); "Aunque fuera del instituto sigue el grupo de amigos..." (IRL 2-162); "...al principio de curso no conocía a nadie, porque a esta clase no vino nadie de mi colegio. Así que tuve que hacer completamente nuevas amistades" (APL 2-166); "...tengo otra compañera que está en otra clase pero nos seguimos relacionando como si nada" (SMN 2-174); "Como al entrar en una clase nueva haces más amistades..." (SMN 2-176); "Antes conocíamos a todos y ahora han venido...al instituto han venido gentes de otros colegios que no conocemos" (SGR 3-372); "Yo tengo confianza con los que iban antes al colegio pero, por ejemplo, Samara, Paul, Lili, Atenea., no las conozco mucho. No tengo relación..." (PMC 3-374); "Hemos conocido a más personas" (DPP 3-392); "Algunos cambian con las compañías" (SGR 3-400); "Y nosotros, pues como vivimos todos por la misma zona pues nos vemos casi todos los viernes..." (ACT 4-206); "... en el parque porque bajamos al parque y nos solemos ver porque como quedan todas las chicas y todos los chicos siempre te acabas yendo con todos los de la clase" (DSG 4-207); "Yo creo que incluso es a mejor porque te has conocido mejor con los de otras clases" (DSG 4-210).*

#### 4. TUTORÍA EN EL IES



5. Tutoría en el IES.

INTERVENCIONES ALUMNADO TUTORÍA EN EL IES	
Presencia del tutor	25
Cualidades del tutor	23
Relación con el tutor	74
Voluntariedad en el cargo	18
Conocimiento de 1º de ESO	16

85. Intervenciones alumnado: Tutoría en el IES.

##### 4.1. PRESENCIA DEL TUTOR

Los alumnos demandan claramente una presencia física del tutor comparable con la que tenían en el CEIP. Ellos no entienden que pueda ser su tutor un profesor al que no ven todos los días, al que no ven muchas horas cada día, que les dé pocas materias, incluso que no está físicamente en el centro todos los días por estar compartido con otro centro: *"No porque solo le vemos, dos días a la semana con ella que nos da francés y después otro día..."* (MRT 2-104); *"Entonces no estamos con la tutora"* (SMN 2-105); *"... esta profesora sólo nos da una y luego está la hora de tutoría pero casi no hablamos con ella"* (APL 2-120); *"Que vemos más a otras profesoras, como la de lengua que la vemos todos los días y sin embargo a ella que es nuestra tutora solo la podemos ver tres días. Y me parece extraño"* (CSL 2-122); *"Pues que trabajase sólo en este instituto para poderla ver casi todos los días"* (APL 2-133); *"Por ejemplo no hemos tenido casi ninguna. No hemos tenido la oportunidad de estar con ella"* (CSL 2-147); *"Fuera del instituto"* (CSL 2-149); *"Si ha pasado algo durante la semana,*

*porque como ella no está aquí toda la semana..." (LSG 3-230); "Podía ser tutor y tener otra... varias clases con nosotros" (SMG 3-332); "Porque si ... lo necesitamos ...no sabemos a quién preguntárselo porque es que no está ni en el instituto" (LSG 3-333); "Por lo menos que la veamos una vez al día para contarle lo que hemos hecho" (ISV 4-174); "Sí. Por lo menos una vez. Yo que sé" (BSD 4-179).*

Lo mismo ocurre en cuanto a la necesidad de dedicación que ellos manifiestan necesitar: *"... A los alumnos. Que nos dedique un poquito más de tiempo" (CSL 2-131); "A partir de eso pues que al final de cada día, al final de las clases pues que tengamos con ella cuarto de hora más veinte minutos para poder hablar con ella todos los días" (IRL 2-135); "Qué nos dedique más tiempo" (MRT 2-190).*

#### 4.2. CUALIDADES DEL TUTOR

Los alumnos destacan una serie de cualidades en el terreno personal que debería tener la persona del tutor en 1º de ESO. Lo refieren como "ser buena persona". *"...es muy buena persona y se preocupa por nosotros..." (CMG 1-14); "Que sea amable y maja" (CSL 2-186), respetuosa, " Respeto" (ARD 2-188), paciente, "Sí, con paciencia" (DSG 4-166); "Sí, tiene mucha paciencia" (JGR 4-167); "...con muchísima paciencia" (DSG 4-181) y comprensiva, "Es comprensiva" (NDC 4-150); "Que sea comprensiva con lo que nos pasa" (JGR 4-162). De una manera especial destacan la justicia vista desde diferentes ángulos "Que igual que nos felicita, cuando lo hagamos mal que nos lo diga..." (MPB 1-158); "...que sea serio, pero también gracioso. Depende de la situación" (JAM 1-160); "Yo creo que Pa..., bueno la tutora, sabe quien empieza un escándalo en clase y es como si lo pagase con todos en vez de regañar concretamente a ese" (SMN 2-141); "Por ejemplo ve que una persona está haciendo otra cosa que no debe de hacer y no hace nada al respecto. Más estricta" (CSL 2-143); "Que solucione los problemas entre los niños y eso" (DPP 3-258); "Que sea igual con todos" (SHM 3-271); "Que no tenga preferencias por sus amigos" (SGR 3-272); "Que el tutor no tenga favoritismos" (AFL 3-323); "Y tratarnos a todos por igual" (ACT 4-221).*

En cuanto a las cualidades profesionales lo centran en que sepa explicar bien y ayude al estudio creando hábitos. *"...que aprendamos todos a estudiar y a razonar..." (MFB 1-149); "...también nos hizo un horario para estudiar..." (AVP 1-145); "Nos ayuda a hacer esquemas y todo eso" (GSA 1-146); "Que nos enseñe bien y nos explique las cosas" (NCP 1-157); "Que nos*

*enseña bien*" (SHM 3-244); *"Que explique bien"* (DPP 3-269); También desde la visión negativa, *"Porque es que no lo explica bien"* (SGR 3-321).

#### 4.3. RELACIÓN

##### 4.3.1. RELACIONES DEL TUTOR CON EL ALUMNADO

Del análisis realizado se desprende que el alumnado desea que el tutor en 1º de ESO ponga en juego las siguientes cualidades en su relación con ellos.

Manifestar preocupación y dedicación por ellos y sus cosas, sus problemas, los estudios, las relaciones con otros profesores, el clima de la clase y actividades a realizar.

*"Cuando tienes un problema...se queda en los patios. Se preocupa mucho"* (MPB 1-142); *"...se preocupa por nosotros y por los que no estudian se preocupa un montón"* (APS 1-148); *"...si te pones enfermo al día siguiente te pregunta ¿qué tal estás?"* (MFB 1-149); *"Pero tanto de la materia como nuestro"* (MPB 1-204); *"... A los alumnos. Que nos dedique un poquito más de tiempo"* (CSL 2-131); *"Se preocupa"* (SMG 3-226); *"Siempre nos pregunta que si tenemos alguna queja de algo, de un profesor..."* (SGR 3-229); *"Nos cambia de sitio para que podamos ver mejor y eso"* (PMC 3-231); *"Ella hizo que se pusiera la tarima para que veamos mejor la pizarra"* (LSG 3-233); *"Se preocupa de nosotros"* (SGR 3-236); *"Por ejemplo se preocupa de poner las mesas porque antes las teníamos así diferentes. Las ha ido cambiando"* (SMG 3-237); *"Se preocupa de que vengan... talleres..."* (SGR 3-242); *"Que se preocupara por lo que pasa en la clase"* (SHM 3-257); *"Que se preocupe"* (LSG 3-291); *"Que le importen los problemas que hay en la clase y que no le dé igual todo"* (AFL 3-310); *"Es que tienen... es que tienen que preocuparse"* (SMG 3-317).

Que sientan que les presta ayuda en todo momento.

*"Nos ayuda mucho"* (NCP 1-143); *"Nos ayuda a hacer esquemas y todo eso"* (GSA 1-146)C; *"Que nos corrija nuestros errores"* (GSA 1-159); *"También como el paso del colegio al instituto es un poco diferente, pues que... cambie pero que sea...que nos ayuden"* (MRT 2-207); *"Si tenemos algún problema"* (SHM 3-239); *"Se pone a decirnos que tal con los profes, qué hay que solucionar...los problemas..."* (SMG 3-240); *"Poner soluciones en todos estos problemas"* (SHM 3-282); *"A ver es importante porque puede haber problemas y ella no esté delante. Porque, por ejemplo, ha habido un problema de un alumno (se refiere a un profesor) con un niño"* (AFL 3-335); *"Que intente solucionar los problemas"* (NDC 4-164).

Necesitan sentir que les transmite seguridad, apoyo y cariño.

*"Cariño..." (SMN 2-187); "Un poco de protección" (IRL 2-192); "...Por ejemplo que si nos pasa algún problema, también que nos atienda, que nos ayude" (IRL 2-194); "Que transmita seguridad a los alumnos" (JGR 4-183); "Pues yo creo que, sobre todo, sobre todo, lo que tiene que hacer un tutor es el apoyo. El apoyo a los nuevos...para integrarles" (DSG 4-220). En este punto no pueden evitar que se escape algún comentario en comparación a la que recibían en el CEIP: "Nada comparable a como en el cole" (Todos 2-196).*

Necesitan que su tutor tenga gran capacidad de escucha y tenga una buena comunicación con ellos.

*"Que tenga buena relación con nosotros. Que no sea así que no quiera hablar" (PMC 3-266); "...como hacen muchos tutores y no sé pues que se preocupe de decir a ver qué ha pasado, no..." (AFL 3-278); "Que nos escuchen" (AFL 3-433); "Que no escuchen solo la versión del profesor, cuando hay problemas" (AFL 3-446); "...es como decirle algo al profesor y dice: ¡bah! son cosas tuyas. Y es que tienen que escucharnos bien. No son cosas nuestras" (SMG 3-452); "Que escucha nuestras dudas" (DSG 4-160); "Y que te escuche cuando has tenido algún problema o con algún otro compañero" (ISV 4-163); "Tendría que saber escucharnos y..." (NDC 4-190).*

Para lo cual es muy importante tener buenas dosis de confianza.

*"Que tuviera un poco más de confianza también" (MHG 2-116); "Confianza" (APL 2-184).*

Valoran también la relación que se establece fuera del propio instituto, en actividades extraescolares.

*"Por ejemplo no hemos tenido casi ninguna. No hemos tenido la oportunidad de estar con ella" (CSL 2-147); "Fuera del instituto" (CSL 2-149); "Si porque es un carácter más informal que en la clase que es más formal" (IRL 2-153).*

#### 4.3.2. RELACIONES DEL TUTOR CON LAS FAMILIAS

Los alumnos de 1º de ESO valoran que su tutor mantenga una buena relación con su familia tanto si hay problemas como en la normalidad del curso.

*"Si hay algún problema llama a nuestros padres" (NCP 1-143); "...cuando hemos tenido una excursión y vienen los padres a por nosotros, ella siempre se acerca..."(AVP 1-172); "Habla con los padres para decirles qué tal vamos y eso" (SMG 3-226); "Que hable con los padres siempre que se pueda" (DPP 3-284); "Como amigos, casi" (DPP 3-289); "...también nos invita a quedar con los padres para que hablen con ella e insiste también en eso" (DSG 4-151); "Le parece muy importante quedar con los padres" (JGR 4-152).*

#### 4.4. VOLUNTARIEDAD

Los alumnos de 1º de ESO manifiestan con rotundidad la necesidad de que el tutor quiera desempeñar esta función de forma voluntaria. Desean que sea fruto de una decisión personal.

*"Porque se preocupan más..." (MFB 1-191); "Y lo hacen con ganas" (JAM 1-192); "Saben la responsabilidad" (MPB 1-193); "Que quisieran ser tutores" (IRL 2-205); "Yo creo que si un profesor quiere ser tutor es porque se quiere como... abrir y dar confianza, protección a los alumnos..." (SMN 2-211); "Pero mucha gente no quiere" AFL 3-352; "Sí porque para venir obligado no..." (DSG 4-212); "Tienes menos ganas" (ACT 4-214).*

Es más, apuntan a que sean maestros los que desempeñen esta función.

*"...que a lo mejor subiera algún profesor que haya estado en el colegio a algunos institutos para que den más confianza" (CSL 2-213).*

#### 4.5. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD 1º DE ESO

Unido al apartado anterior de la voluntariedad, los alumnos de 1º de ESO valoran profundamente que su tutor tenga un conocimiento claro de la realidad por la que atraviesan en este momento del cambio del CEIP al IES. Ellos manifiestan, a su manera, la ambigüedad de su situación. Ni son niños pequeños pero tampoco son mayores. *"Que nos trate como ... niños...como... lo que somos, no como..." (PMC 3-311).*

Entender que estamos en un momento especial de cambio.

*"Que tiene que saber los problemas que tiene un niño cuando pasan del colegio" (SMG 3-303); "Claro. Tienen que entender que es un cambio del colegio al instituto" (PMC 3-304); "También hay que pensar que acabamos de venir del colegio y tienen que poner un poco de su parte" (SMG 3-361).*

Desde ese conocimiento de la realidad entienden que redundará en un trato más adecuado.

*"Porque algunas... algunos están preparados para bachiller y no es lo mismo porque..." (SGR 3-297); "Es que no nos entienden" (PMC 3-355); "Y que sepa tratar a los niños porque hay profesores que nos tratan como si fuésemos adultos" (ACT 4-184).*



### 4.2.3 CONCLUSIONES ALUMNADO DE 1º ESO

Después del análisis e interpretación de los datos puestos de manifiesto por el alumnado de 1º de ESO en sus grupos de discusión pasamos a señalar una serie de conclusiones que se derivan de dichos procesos enmarcadas en las categorías ya mencionadas: Tutoría en el CEIP, Entrada al IES, Acogida inicial y Tutoría en el IES.

1. Tutoría en el CEIP. El análisis del papel del tutor en el CEIP se concreta desde tres puntos de vista: su presencia física, las cualidades dignas de valorar y el campo de la relación interpersonal.

En cuanto a la presencia física, el alumnado valora muy positivamente la presencia física de su tutor en el aula con su grupo todos los días lectivos y muchas horas cada día. Fruto de la misma también se sienten muy atendidos por su tutor en todo momento.

Respecto a las cualidades destacan por un lado que era "buena persona" cifrándolo en rasgos como la sinceridad, tranquilidad, amabilidad, simpatía, confianza, comprensión, respeto y cariño. También ponen de manifiesto sus buenas cualidades como profesionales.

En el aspecto de la relación interpersonal la abordan desde dos puntos de vista: la relación con el alumnado y con sus familias. Por un lado valoran como muy buena su relación con la figura del tutor en el CEIP basada en las siguientes características: preocupación por ellos, digno de confianza, capacidad de escucha, respetuoso, capacidad de ayudar y buen contacto fuera del colegio en actividades extraescolares. En cuanto a la relación con las familias el alumnado las valora como muy buenas tanto en los contactos formales (reuniones, citas de tutoría, llamadas telefónicas, etc.) como extraescolares y en eventos extraordinarios.

2. Entrada al IES. Se concreta en tres apartados: valoraciones previas del IES, temores que les suscita el cambio y rasgos del mismo que catalogan como "muy grande".

Las ideas preconcebidas que tiene el alumnado acerca del IES son, en general bastante negativas, haciendo alusión a lo que otros dicen: conflictivo, peleas, drogas, etc.

El alumnado manifiesta claramente temores ante el tránsito al IES focalizados en tres aspectos concretos. En primer lugar temor a los nuevos compañeros: los mayores se

meterán con ellos y habrá muchas peleas. Por otro lado señalan el temor a los profesores por el trato distante y frío, porque no entenderán las explicaciones y por el elevado número de ellos que tendrán. Por último existe temor a la dificultad que presentarán los estudios y al elevado número de asignaturas. Así como a las grandes dimensiones del IES que ellos siempre magnifican y le hacen inabarcable.

En cuanto al cambio brusco que el alumnado sufre con el paso del CEIP al IES lo ponen de manifiesto en varios apartados: espacial, psicológico, relaciones y soledad. En primer lugar se produce un cambio brusco de espacio (del CEIP al IES) y de estilo (de la acogida a la frialdad). Psicológicamente pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto. En el terreno de las relaciones pasan a ser tratados, según manifiestan, con más frialdad y falta de cariño. Por fin declaran que en este momento de cambio experimentan un gran sentimiento de soledad.

3. Acogida Inicial. Las opiniones del alumnado en este punto se centran en tres apartados: su estado de ánimo inicial, la necesidad de conocimiento de la nueva realidad y de las nuevas personas con las que compartirán su andadura.

Por lo que respecta al estado de ánimo con el que afrontan esa primera jornada en el IES manifiestan sentimientos mezcla de nerviosismo, temor y extrañeza ante la frialdad con la que son recibidos. Surge entonces, a modo de grito interior, un deseo explícitamente manifestado: "Qué nos den la bienvenida."

En el apartado del conocimiento de la realidad nos hacen llegar su necesidad de conocer tanto el espacio físico para sentirse ubicados como el funcionamiento del IES. Todo ello contribuye, según ellos, a aumentar su seguridad y tranquilidad.

El alumnado manifiesta, en esos primeros días, una gran necesidad de conocer a las personas con las que compartirá su estancia en el IES: tutor, profesorado y compañeros. Realizan una clara demanda de conocer a su tutor desde el primer momento, que esté presente en la Acogida sea el guía que necesitan en el momento del tránsito del CEIP al IES. Se produce un cierto desencanto cuando la realidad no es así porque no existe tutor, no ha sido asignado o no ha llegado todavía al centro. Algo similar ocurre con la necesidad de conocimiento del profesorado que impartirá las diferentes asignaturas. El conocimiento de los compañeros también contribuye a la estabilidad y seguridad iniciales tanto del alumnado

como de sus familias. De ahí que sea importante, siempre que no existan incompatibilidades objetivas puestas de manifiesto por el equipo docente del CEIP, la estabilidad de los grupos que provienen del mismo centro. En este campo de las relaciones con los compañeros van experimentando los lógicos cambios que se producen al crear nuevas amistades, mantener las anteriores o distanciarse de ellas, con los lógicos ajustes que ello provoca.

4. Tutoría en el IES. El análisis del papel del tutor en el IES se centra en cinco apartados: su presencia física, las cualidades dignas de mencionar, el campo de la relación interpersonal, la voluntariedad en el cargo y el conocimiento de la realidad de 1º de ESO.

Los alumnos demandan claramente una presencia física del tutor comparable con la que disfrutaban en el CEIP. No entienden que pueda ser su tutor alguien al que no ven todos los días, al que no ven algunos días, que les dé pocas materias, incluso que no esté físicamente en el centro (por estar compartido, media jornada...).

Destacan una serie de cualidades personales que debería poseer el tutor en el IES: que se preocupe por ellos y les dedique tiempo, respetuoso, paciente, comprensivo, estricto y con sentido de la justicia y la equidad. En cuanto a las cualidades profesionales opinan que es importante el explicar bien y la ayuda a la creación de hábitos de estudio.

El aspecto de la relación interpersonal ha sido abordado desde dos ángulos. Por un lado, el de la relación con el alumnado. Por otro, desde la relación con las familias. En cuanto al primero, el alumnado desea que el tutor de 1º de ESO ponga en juego las siguientes cualidades en su relación con ellos: preocupación y dedicación hacia ellos, hacia el clima de la clase y sus problemas; capacidad de prestar ayuda en todo momento; transmisión de seguridad, apoyo y cariño; gran capacidad de escucha y comunicación fluida con ellos; confianza y favorecer las posibilidades de encuentro en actividades extraescolares. Por lo que respecta al segundo, el alumnado desea que su tutor mantenga una buena relación con su familia de forma habitual durante el curso tanto si hay problemas como en la normalidad del curso

Manifiestan con rotundidad la necesidad de que el tutor quiera desempeñar esta función de forma voluntaria, fruto de su decisión personal. Piensan que desempeñará mejor su tarea. Es más, apuntan a que sean maestros los que la lleven a cabo.

En consonancia con el apartado anterior valoran profundamente que su tutor tenga un conocimiento claro de la realidad por la que transitan en este momento de cambio ya que redundará en un trato más adecuado.

## 4.3 INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO DE 1º DE ESO

### 4.3.1 MARCO DE CATEGORÍAS Y SU DESCRIPCIÓN

Para analizar la información, además de ordenarla en el texto, se incluyó un sistema de categorías que permitió focalizar la información a recopilar. Se consideraron un total de siete categorías, siendo éstas las siguientes:

MARCO DE CATEGORÍAS GRUPO DISCUSIÓN PROFESORADO			
LA TUTORÍA EN 1º DE ESO: VISIÓN DEL PROFESORADO EN UN MOMENTO DE CAMBIO			
<b>1.ADULTO DE REFERENCIA VISIBLE</b>	1.1 En la transición		
	1.2 En la mediación		
	1.3 En la orientación	1.3.1 Alumnado	
		1.3.2 Familia	
	1.4 En el horario	1.4.1 Horas con su grupo	
		1.4.2 Implicación y esfuerzo	
	1.5 Necesidad de formación y recursos		
<b>2. VOLUNTARIEDAD</b>	2.1 Voluntariedad		
	2.2 Criterios organizativos		
<b>3.RECOMPENSAS</b>	3.1 En horas		
	3.2 Económicas		
	3.3 Méritos		
	3.4 No existen		
<b>4. COORDINADOR EQUIPO DOCENTE</b>	4.1 Necesidad Equipo Docente		
	4.2 ED y proyecto de tutoría		
	4.3 ED y organización horaria		
	4.4 ED y comunicación	4.4.1 Formal	
		4.4.2 Informal	
<b>5. CO-TUTORÍA</b>	5.1 Co-tutoría		
	5.2 Adjunto a jefatura 1º de ESO		
<b>6. ACOGIDA INICIAL</b>	6.1 Necesidad de la Acogida		
	6.2 Objetivos		
	6.3 Responsabilidad		
	6.4 Temporalización		
	6.5 Actividades		
	6.6 Reuniones iniciales	6.5.1 Tutor con familias	
		6.5.2 ED con familias	
<b>7. RELACIÓN CEIP - IES</b>	7.1 Reuniones previas		
	7.2 Relación entre alumnos		
86. Categorías grupos de discusión Profesorado.			

Procedemos a continuación de forma similar a lo realizado con el alumnado. Es decir, definiendo y ejemplificando con citas textuales cada una de las categorías objeto del estudio. De esta manera ganamos en claridad y concreción, amén de realizar la triangulación entre las categorías planteadas al inicio de la investigación y las que realmente son relevantes después de analizar los datos.

## DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS

### 1. ADULTO DE REFERENCIA VISIBLE

#### 1.1. EN LA TRANSICIÓN

---

#### CATEGORÍA: REFERENCIA EN LA TRANSICIÓN

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia del papel del tutor en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### EJEMPLOS:

*"Yo creo que tiene que ser una continuación...con el tipo de tutoría que han tenido en primaria...si ya de por sí es un cambio radical al instituto hay que intentar acercarle lo más posible a ...lo que tenían en primaria" (JT 1-2); "Entonces la labor del tutor es principal y eso, especialmente al principio porque es él que les sirve de punto de referencia para poder centrarse y empezar a caminar en su etapa de secundaria" (NP 1-4); "...los niños vienen aquí, al instituto, pidiendo esa figura... los niños y los padres" (JS 1-5); "Pero es que los niños desde el primer día al último día, piden esa figura" (JS 1-9); "Sí necesitan un papel de referencia para a quién contarle lo que les pasa. Muchas veces te cuentan a ti cosas que dices no eso se lo tienes que contar a otro profe. Pero bueno ellos se sienten como seguros de tener a alguien" (LF 1-11); "Ellos primero acuden a ti" (JS 1-12); "Esa figura tiene que estar muy clara desde el principio" (RP 1-13); "Bueno, partiendo de la base de que creo que los alumnos de 1º deberían estar todavía en los colegios. Me parece muy pronto para la llegada al instituto. Puesto que el sistema educativo lo marca así, creo que es fundamental la labor del tutor. Tiene que ser una persona cercana a ellos, que comprenda la etapa en la que están, es decir, que todavía son niños pero quieren ser adultos. Tienes que ser una persona cercana que comprenda tanto los problemas académicos como los que tienen fuera del centro" (RD 3-3); "Porque pasan de una única figura fundamental en la primaria a tener un montón de profesores de distintas materias que les desborda un poco. Entonces creo que el papel del tutor, como punto de referencia dentro del sistema educativo en 1º de la ESO es el más básico de toda esta etapa educativa" (RD 3-3); "Si está en su pedestal y no se baja para nada ni un ápice, ni se ponen en el lugar del chaval. O sea yo no sé lo que pasó ayer en tu casa, no sé si hubo movida entre tu padre y tu madre. Ellos lo que van a buscar siempre lo que no tengo en casa a ver si lo puedo tener en ti. Quizá contar lo que no puedo a nadie, contártelo a ti" (AP 3-130); "Yo he sido tutora de 1º de la ESO durante muchos años de mi carrera docente y creo que para los críos es un momento bastante importante por el cambio que significa...porque es un cambio sustancial con respecto a su centro de referencia, que suelen ser los coles. Allí todo es como muy familiar y muy particular y están todos como muy arropaditos" (LO 4-2); "...si tienen un tutor al que se sienten un poco próximos, un poco conectados, pues les tranquiliza y les va un poco mejor. Entonces a mí me parece que es crucial. Me parece que es crucial la figura del tutor en todos los cursos, pero en 1º de la ESO*

---

---

*es particularmente importante por la transición que supone y que tengan alguien a quién agarrarse y un hombro sobre el que llorar" (LO 4-2); "Sí que es verdad que están asustados" (SU 4-4); "Muchas veces te sientes un poco eso, su segunda madre, en mi caso, porque soy mujer. Y, a veces, los primeros días parecen tus patitos porque casi van siguiéndote a todas partes, ¿dónde está el aula tal? seguidme. Necesitan muchísimo esa figura y necesitan además eso, tranquilidad y cariño muchas veces" (SU 4-4); "Entonces yo creo que para los padres el tener una figura de referencia que sienta que cuida a sus hijos, que sus hijos están cuidados, que pueden hablar con él o con ella sin sentirse juzgados o inmediatamente con las palabras de siempre" (EM 4-8); "...vienen del colegio como muy arropados por un profesor porque es el que les ha ido siguiendo ...durante muchos años...Tienen un vínculo y una relación un poco más... no sé si decir cálida que la que puedan tener con los profesores de secundaria. Entonces yo creo que el tutor es una figura clave para hacer esa transición..." (CR 4-12); "Sí, yo quería añadir que me parece una figura muy importante" (YO 4-15); "Y saber también que, otra cosa que yo creo muy importante, que cuando aparezca el problema, el tutor, es lo que decías tú también, es la persona de referencia" (EM 4-25); "Entonces te vas dando cuenta de que se va perdiendo, se va perdiendo... hasta que llegas a unas paredes desnudas. Y claro, y encima.. 'no, es que son muy críos'. Joder que son muy críos a ver si es que nosotros no hacemos nada por acercar... por hacernos cálidos..." (EM 4-132); "...me acuerdo cómo se cuidaban las fiestas con los padres, los entornos, los cumpleaños... Cosas que parecían... pero bueno, le daban al centro una calidez y una fama que, vamos, en los institutos no existe" (EM 4-140).*

---

## 1.2. EN LA MEDIACIÓN

---

### CATEGORÍA: REFERENCIA EN LA MEDIACIÓN

---

#### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia del papel del tutor como mediador en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

#### EJEMPLOS:

Somos la referencia para los alumnos y de ellos con su entorno. "*Somos la referencia de ellos con sus padres, de ellos con el centro y de ellos con los distintos conflictos que puedan tener...para solucionar sus pequeños problema porque para nosotros son pequeños pero para ellos no*" (RP 1-34). "*Y... tienes que poder hablar con ellos de cualquier problema que tengan con el resto del profesorado*" (RD 3-3); "*experiencia mía como tutor de mediar en algún conflicto con algún otro profesor... bueno... he salido un poco escaldado*" (CS 3-33); "*...intentas mediar con el profesor a favor del grupo y a veces lo que ocurre y al final la bronca te la llevas tú, como tutor...Con los compañeros es muy difícil*" (CS 3-35); "*En la medida en que el tutor, o los profesores en general, entiendan que su labor es estrictamente académica no es posible la mediación en el conflicto*" (JS 3-42); "*En la medida que el profesor sí que entienda que está en una función de educación, sí que es posible la mediación en el conflicto*" (JS 3-44); "*Tienes que empatizar cien por cien. O sea yo, vamos, así lo veo*" (AC 3-333).

Importancia de ejercer la mediación a tiempo. "*...han podido surgir conflictos que no te enteres o que no puedas mediar...han regañado o se han peleado... y directamente si no está ahí no puedes ayudarles o mediar*" (MD 1-50); "*Te enteras si le ha pasado algo... o algún conflicto en clase, te enteras y puedes mediar*" (MD 1-50).

---

---

Mediador en conflictos de todo tipo. *"Porque tienen muchísimos problemas sociales, muchísimos problemas económicos, muchísimos problemas de planificación familiar...y a muchos alumnos esto les hace perder un poco el norte"* (RP 1-95); *"Sí pero pueden surgir problemas...familiares, sociales..."* (MD 1-106); *"...no somos mediadores familiares, que lo estamos haciendo..."* (RP 1-255); *"Tiene que tener unas habilidades sociales bastante potentes como para conciliar, no solamente a los niños con los padres y a los padres con los niños, sino a los padres con los demás profesores y a los profesores con los demás..."* (EM 4-46).

También las "trivialidades". *"...para solucionar sus pequeños problemas, porque para nosotros son pequeños pero para ellos, no"* (RP 1-34); *"¿Cómo resuelves las trivialidades, que no son tan trivialidades para ellos? que en un momento dado son complicadas de resolver"* (JT 1-102); *"lo de las trivialidades, yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos...intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo"* (JS 1-105); *"Tiene que ser gente con corazón. Eso es fundamental. O sea, seres humanos"* (AP 3-128); *"Lo de la persona con corazón que decía Ana, me parece que eras tú, con corazón y yo añadiría con coraje"* (JS 3-332); *"...viendo características de algunos compañeros que he tenido, para ser tutor tienes que ser persona"* (AC 3-333).

Grupo de mediación. *"Yo creo que hace falta un grupo de mediación que hay en otros institutos, en otros centros, que se podía establecer a través del equipo de orientación"* (RD 3-32); *"Yo eso lo veo más, quizá, para resolver conflictos entre alumnos"* (CS 3-33).

---

### 1.3. EN LA ORIENTACIÓN

#### 1.3.1. AL ALUMNADO

---

#### CATEGORÍA: REFERENCIA EN LA ORIENTACIÓN AL ALUMNADO

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia del papel del tutor como orientador del alumnado en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### EJEMPLOS:

Equilibrio entre cercanía y seriedad. *"La tutoría en 1º de ESO...tiene dos fases. Una primera que ... es la de iniciar...tiene que tener una mayor continuidad (con la forma del CEIP)... van pasando los meses... van evolucionando... tenemos que ser como más serios"* (RP 1-3); *"vienen con mucho miedo al principio y luego empiezan a coger confianza"* (LF 1-16); *"...al principio sí les tienes que dar confianza, mucho cariño. Pero luego hay que ser duro igual que un profe o un tutor de segundo"* (LF 1-18); *Alguien que les oriente un poco* (CR 4-18); *"Es que si el tutor tiene un papel complicado que deberíamos obedecerle o seguirle creo sus directrices... Vamos este curso tiene estas características, vamos a hacer esto y todo el equipo apoyarle"* (YO 4-24); *"...el tutor haga una especie de, no sé, como de libro de aquellas cosas que pueden suceder o que van a pasar, por ejemplo con hábitos de estudio, por ejemplo con organización de las clases, por ejemplo con relación disciplinaria con los profesores, o por ejemplo también en los recreos"* (EM 4-25); *"Pero el que realmente es el orientador es el tutor. Porque el tutor tiene una conexión directa con los chicos por una parte y con los padres por otra"* (EM 4-46).

Equilibrio entre dependencia e independencia.

*"Los niños vienen aquí, al instituto, pidiendo esa figura...necesitan ese apoyo"* (JS 1-8); *"Luego se hacen más independientes"* (MD 1-27); *"...hay que buscar que hay que ser*

---



---

*independientes... no podemos caer en demasiado madres y padres. Yo creo que tampoco es bueno" (JT 1-28); "No les ayudas a madurar" (NP 1-31); "Pero hay que pensar también que hay cosas que ya no se pueden hacer como en primaria porque, entre otras cosas, estamos con un adolescente que querrá ver a su madre y a su padre a cien metros del instituto" (JS 3-225); "En cuanto a ir protegiéndoles yo no soy tanto de la idea de mis compañeros. Creo que los chicos tienen que empezar a separarse de esa protección. Ya son más mayores y además la piden a gritos" (YO 4-15); "Sí, yo creo que es el momento en el que tienen que ir desligándose. Pero es verdad que precisamente porque es el momento quizá necesitan ahí a alguien que les dirija un poco ¿no?" (CR 4-16); "Y es verdad que se tienen que ir haciendo más autónomos, es verdad que se tienen que ir haciendo más independiente" (CR 4-134).*

Asesor. *"...referencia del profesor tutor...a que figura... me tengo que dirigir para que me asesore sobre esto" (RP 1-34); "la figura del tutor es una figura fundamentalmente de guía académica y era lo que estaban demandando tanto los padres como los propios alumnos, y en otros dónde la figura del tutor es una guía emocional fundamentalmente" (JS 3-5); "Yo creo que el paso de 6º de primaria, cuando acaban en el colegio, al instituto en algunos, en algunos casos, les resulta muy problemático" (AP 3-6); "El tutor tendría que tener un papel de pedagogo, o sea de acompañante, quizá en 1º de la ESO. Ya no tanto de formador, yo voy más al lado, pues eso, emocional, ¿no? Porque para ellos bastante difícil es cambiar de centro..." (AC 3-13).*

---

### 1.3.2. A LAS FAMILIAS

---

#### CATEGORÍA: REFERENCIA EN LA ORIENTACIÓN A LAS FAMILIAS

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia del papel del tutor como orientador de las familias en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### **EJEMPLOS:**

Orientador familiar. *"...la implicación con las familias a veces es complicada pero siempre es intensa" (RP 1-95); "...muchos padres necesitan venir a verte para ser escuchados..." (RP 1-109); "Y te piden ayuda" (NP 1-112); "Y te piden consejo" (LF 1-114); "Es que eso es la tutoría de padres" (JT 1-116); "...no somos mediadores familiares, que lo estamos haciendo..." (RP 1-255); "Entonces el tutor tiene que estar ahí tanto en esa hora como en la hora de atención a padres que me parece fundamental y en todo momento para atenderles en cualquier problema que tengan: familiar, con los compañeros, en cuanto a las asignaturas, etc." (RD 3-3); "En cuanto a los padres yo creo que es muy importante el tutor porque los padres están muy agobiados. Yo creo que incluso más que los chicos en el paso de la primaria a la secundaria" (CS 3-4); "Yo creo que el paso de 6º de primaria, cuando acaban en el colegio, al instituto en algunos, en algunos casos, les resulta muy problemático. Efectivamente tanto para los alumnos como para los padres. O sea, es que muchos hasta se bloquean" (AP 3-6); "Yo, la labor del tutor en primero sí la veo fundamental para la relación con la familia. Porque yo creo que la familia sí se esfuerza y participan mucho en primaria" (PH 3-17); "Y a lo mejor la acción tutorial sería para que la familia participara más dentro de lo que es el ámbito de estudios de su hijo" (PH 3-17); "A mí me parece una buena medida, a parte de la reunión primera que se hace de acogida a los alumnos de primero... me parecería fundamental, que hubiera una reunión por trimestre de tutoría con todos los padres" (RD 3-19); " ... depende mucho del nivel sociocultural de las familias...No vienen como no van a tantas otras cosas. Posiblemente para estas familias los aspectos de instituto, o de colegio, de cultura, están muy atrás en su escala de valores. Más que en su escala de valores, en su*

---

---

*escala de necesidades... " (JS 3-20); "Y también para los padres" (EM 4-6); "Los padres lo viven un poco también con el mismo miedo, con la misma inquietud y con la misma sensación de que su hijo crece y ... adónde va" (EM 4-8); "El lenguaje que el padre escuche, depende de la mirada que tenga sobre el padre. También, porque no es lo mismo si miras con cariño al padre, 'venga no te preocupes... ya sé que es difícil pero te voy a ayudar, te voy a apoyar'. Y eso los padres entonces se sienten como aliviados" (EM 4-8); "Cuando vamos a los colegios a las reuniones de sexto de primaria para presentar un poco el centro y para que ellos pregunten y ... bueno y tal, pues la preocupación de los padres por ese cambio, la verdad, es que es muy importante. Y en las reuniones de principio de curso que tenemos aquí con los padres de alumnos de 1º de ESO pues también, la verdad, es que se les ve bastante preocupados" (CR 4-12).*

---

#### 1.4. EN EL HORARIO

##### 1.4.1. EN EL NÚMERO DE HORAS CON SU GRUPO

---

#### CATEGORÍA: REFERENCIA EN NÚMERO DE HORAS CON SU GRUPO

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que para desarrollar su papel como tutor tiene el número de horas que pase con su grupo de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### **EJEMPLOS:**

Número de horas con el grupo - tutoría.

*"Los niños vienen de primaria con un tutor con el que están muchísimas horas a la semana, porque les da varias asignaturas y de repente en secundaria ... pierden esa referencia de un profesor que esté con ellos mucho tiempo" (NP 1-4); "Como en primaria el tutor es el que está con ellos todo el día..." (NP 1-35); "Yo he estado en un centro donde los tutores de 1º de ESO daban dos asignaturas (al grupo)...Normalmente eran maestros que les daban matemáticas y naturales o lengua y sociales o lengua y francés... Y funcionaba muy bien" (JS 1-40); "...ejemplo claro... profesor de educación física...se quejaba de que los veía en el patio o en gimnasio....Entonces es más difícil" (NP 1-41); "Que digo que cuántas más horas le des al grupo mucho mejor" (MD1- 48); "...no tengo grandes problemas con mi tutoría porque yo les doy el mayor número de horas" (RD 3-19); "Una falta de tiempo tremenda. Yo con una hora de tutoría, los viernes a última..." (AC 3-31); "Pues por lo menos dar clase a todo el grupo. En mi caso, yo hay chavales que no les doy clase. O sea, no sé cómo actúan en una hora de..de.. clase. O sea, sólo los conozco de los pasillos y de una hora de tutoría" (AC 3-55); "O sea, lo primero hay que partir de que el tutor tiene que dar mucha materia en su clase. Una asignatura de peso, que tenga una hora diaria por ejemplo, sería fundamental. O varias asignaturas, pero que veas a los alumnos todos los días de la semana... Qué tengas a todo el grupo, por supuesto" (RD 3-56); "La tutoría empieza el lunes a las 8:30 y acaba el viernes al salir y todo lo que hay en el medio es tutoría. Para eso hacen falta recursos, como estábamos hablando antes..." (JS 3-119); "O cuando los ven tres veces a la semana porque ni siquiera están en el centro porque están compartidos" (CR 4-41); "El tutor es el que pasa, o se intenta que pase, el mayor número de horas por su clase" (LO 4-66); "De la misma manera que me parece que no debería ser un tutor de 1º, pero eso nunca se puede hacer, pues un profesor de educación física por ejemplo. Porque es que, como mucho, y ya dándole la MAE, está cuatro horas a la semana con ellos" (LO 4-66).*

---

Todos manifiestan que en 1º de la ESO es muy importante el número de horas del

---

---

tutor con el grupo; Objeción: *"Hace dos años cuando di las matemáticas, la recuperación de matemáticas y la hora de tutoría yo terminé hasta el gorro de ellos y ellos de mí"* (LF 1-78).

---

#### 1.4.2. EN LA IMPLICACIÓN E INVERSIÓN DE ESFUERZOS

---

##### CATEGORÍA: REFERENCIA EN IMPLICACIÓN Y ESFUERZO

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que para desarrollar su papel como tutor tiene la implicación y la inversión de esfuerzos con su grupo de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

###### EJEMPLOS:

###### Implicación.

*"Yo creo que la base de todo está en la implicación personal o profesional que queramos tener todos con nuestro grupo como tutor (más que el número de horas concreto)..."* (RP 1-42); *"Yo creo que estamos a total disponibilidad de los alumnos en los recreos, quedamos con los padres a partir de las tres, incluso alguna tarde, huecos que no tenemos reuniones aquí estamos"* (RD 3-47); *"Hay que reconocer que la tutoría, lo estamos diciendo, es una tarea dura, quiero decir que es una labor..., en fin es un compromiso"* (CR 4-47); *"Entonces ahí hay un sentido de la responsabilidad, yo creo y del compromiso que también tiene que tener el tutor, y es verdad, con la educación"* (EM 4-86).

###### Inversión de esfuerzos.

*"Todo lo que se haga en 1º es ganado en otros cursos: disciplina, hábitos de estudio, todo"* (MD 1-121); *"Es sentar las bases"* (NP 1-122); *"Lo de entrevistarse con todos los padres durante el primer mes eso... vamos"* (JS 1-124); *"En todas las AC's (actividades complementarias) teníamos padres. Que te das una paliza... pero en el primer mes has recibido a todos, conoces a todos los chicos"* (LF 1-125); *"Los chavales ya saben que tú conoces a sus padres"* (LF 1-125); *"...es un esfuerzo muy grande al principio pero luego a lo largo del curso te relajas porque has ganado... yo siento como que gané mucho"* (LF 1-127); *"Ayuda a que los padres confíen más en el instituto, en el tutor. A transmitir más seguridad"* (JS 1-129); *"Se sienten más tranquilos"* (LF 1-130); *"...los niños dicen: 'esto va en serio', ya la primera semana el tutor llama a mis padres"* (JS 1-131); *"¿Cuándo la haces? Cuando la evaluación cero se supone que es a finales de mes o a principio de octubre"* (CS 3-258); *"A no ser que como parte de las Jornadas de Acogida se dedique también un tiempo, un día..."* (CS 3-260); *"Eso (saber el tutor en septiembre para empezar con las entrevistas) puede ser más fácil. Siempre hay que estar pensando en el horario porque luego juegas con las horas de tutoría para cuadrar los horarios individuales de los profesores. Pero sí, eso sí que es más fácil"* (CS 3-267); *"...los tutores que sabemos que funcionan muy bien con su grupo y que están pendientes de sus tutorados..., son los que generan, con mucho, menos conflictos en jefatura de estudios"* (LO 4-70); *"...tú sabes que hay buenos tutores y que esos grupos funcionan. ¿Por qué? Pues no va a ser simple coincidencia sino que la tarea que está haciendo el tutor hace que ese grupo vaya conducido y funcione bien"* (LO 4-75).

---

## 1.5. NECESIDAD DE FORMACIÓN Y RECURSOS

---

### CATEGORÍA: NECESIDAD DE FORMACIÓN Y RECURSOS

---

#### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que para desarrollar su papel como tutor en 1º de ESO tienen una formación y recursos adecuados para facilitar el paso de los alumnos del CEIP al IES.

#### EJEMPLOS:

Necesidad de formación para la función tutorial.

*"Es importante pero también hay otro déficit ... hacen falta recursos que no tenemos" (JT 1-96); "...y la función tutorial también requiere una formación" (JT 1-98); "Y no sabes, no sabes" (JS 1-101); Asentimiento general. "...pueden surgir problemas que a lo mejor no sepas como abordarlos" (MD 1-106); "Sí hay que tener unas pautas, una formación. A ver ¿qué tengo que hacer?" (MD 1-108); "...no somos pedagogos, que lo estamos haciendo, no somos psicólogos que lo estamos haciendo..." (RP 1-255); "Para eso hacen falta recursos, como estábamos hablando antes" (JS 3-119); "En recursos humanos y en recursos materiales" (AP 3-124); "A nivel pedagógico no hemos estudiado supuestamente nada" (AC 3-134); "¿Cómo se hace? (referido a cómo resolvemos las dificultades que nos encontramos como tutores)" (YO 4-22); "...experiencia sobre los problemas y las dificultades que puede haber" (EM 4-25); "Es decir, por ejemplo, el departamento de orientación se convierte en muchas ocasiones en un lugar para que hablen sobre las dificultades que tienen" (EM 4-32); "Y las actividades de formación son en tu horario..." (YO 4-210).*

CAP y la función tutorial.

*"...cuando hice el CAP antes de dedicarme a la enseñanza, me fui a Salamanca rápidamente a hacerlo en tres meses" (RP 1-259); "...(en el máster actual) lo único que vale la pena son los tres meses que están de prácticas en un instituto. El resto..." (LF 1-263); "Pues yo el CAP que hice tuve unos ponentes buenísimos, buenísimos. Y a mí me encantaron...lo que me contaron. y luego las prácticas las hice con mi profesor de matemáticas" (JS 1-270); "A mí me las convalidaron con una asignatura de la facultad, o sea que imagínate el CAP que hice yo" (LF 1-271); "Y luego el CAP y ya está" (CS 3-138); "Y el CAP era comerse tres libros y ya. Es que no estamos preparados" (AC 3-139); "No tenemos formación universitaria" (AC 3-139); "Sin embargo en primaria sí se da psicología y pedagogía" (RD 3-140); "Claro pero en secundaria no y además, fíjate que detalle, en el CAP me dijeron: 'bueno pues si no quieres no hagas las prácticas'. Porque creo que eran tres semanas y dije: 'sí, claro que las voy a hacer, claro que quiero'. Porque me parecía..." (CS 3-141).*

Falta de humildad.

*"...nos cuesta reconocer que nos puede ir mal en un grupo... no nos gusta pedir ayuda... somos muy individualistas" (LF 1-251); "Yo pedir ayuda a Orientación (departamento)... e ir a Orientación a lo mejor es reconocer ante todos que somos nosotros unos fracasados...esa relación de tutor y orientador tendría que ser pues... muy fluida" (NP 1-252).*

---

## 2. VOLUNTARIEDAD

### 2.1. VOLUNTARIEDAD

---

#### CATEGORÍA: VOLUNTARIEDAD

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que tiene la voluntariedad en el cargo de tutor en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

Voluntariedad.

*"Lo de la voluntariedad yo creo que sí... pedir voluntarios no estaría mal" (JT 1-349); "...un problema con la voluntariedad ... si está de alguna manera remunerada. No sé cómo decirlo suavemente..." (RP 1-353); "No todo el mundo sirve para ser tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1º ESO" (NP 1-359); "...hay un tipo de profesor que entiende que él está aquí para enseñar contenidos académicos y por lo tanto todo lo que no sea contenido académico, no digo que le resbala porque se da contra ello, pero bueno entiende que no es su responsabilidad..." (JS 3-42); "O sea que no están preparados para ser tutores de 1º de ESO porque nunca han tratado con este tipo de alumnado de edades entre 12 y 14 años. No los conocen, no saben que demandan, no saben que es lo que quieren..." (RD 3-131); "Es verdad que para dar clase en 1º y 2º de ESO tienes que tener lo que decíamos antes, una mentalidad especial. Y tú tienes que cambiar el chip" (AP 3-132); "A mí es que hay profesores que me han dicho es que yo no sé tratar a estos alumnos, es que no sé que quieren. No los entiendo es que son muy pequeños. Es que yo no he estudiado como profesor académico para atender a este tipo de alumnado" (RD 3-133); "Sí pero si alguien voluntariamente propone que quiere ser tutor de 1º de la ESO" (PH 3-270); "Claro y si nadie quiere ser tutor de 1º de la ESO. ¿Qué pasa?" (AP 3-274); "Claramente, pues te ha tocado" (CS 3-280); "Sí pero es verdad que volviendo a lo que decías un poco antes a veces es difícil elegir a las personas idóneas para hacer esa labor porque, claro no depende solamente de... esta persona es la idónea y ya está" (CR 4-35); "Pero sobre todo en 1º de la ESO. Te están demandando información de los profesores desde el primer día. Sí tú llegas nuevo al centro y no sabes cómo funciona el centro, cómo puedes darles una información y darles esa seguridad, si tú ni siquiera sabes cómo funciona el centro..." (SU 4-51).*

Continuidad.

*"Es muy bueno... yo además en ese sentido se lo he agradecido a Jefatura. Como me tocaba ser tutora, pues por favor intentad que me toque el mismo grupo....Mi experiencia ha sido y sigue siendo muy positiva" (RP 1-376); "La continuidad es buena si conectas con el grupo" (MD 1-386); "Pero si no conectas, la continuidad puede ser peor" (MD 1-402); "Yo eso sí que me gustaría. Desde luego dar a los mismos que he dado en primero. La tutoría ya que es imposible por lo menos cogerlos, darles clase" (JS 1- 420); "Es una maravilla" (NP 1-421).*

---

### 2.2. CRITERIOS ORGANIZATIVOS

---

#### CATEGORÍA: CRITERIOS ORGANIZATIVOS

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de las dificultades y/o imposibilidades organizativas del centro a la hora de organizar las tutorías. De forma especial las de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

## EJEMPLOS:

### Criterios organizativos del centro.

"...a mí me gustaría que al curso que viene, si sigo aquí, ser tutora de mi grupo. Pero...los profesores de matemáticas no podemos ser tutores de segundo porque hay desdobles y no tenemos un grupo entero" (LF 1-379); "Luego... en 1º ESO con lo del bilingüismo dicen que la tutoría tiene que ser en inglés. No podemos ser tutores en 1º ESO. Entonces..." (LF 1-381); "Otra cosa es que luego, a la hora de la verdad, haya... (que eso lo podemos discutir más adelante) estas cosas sean posibles en el contexto de un instituto de secundaria. Aún creyéndotelo" (JS 3-44); "Me parece también muy importante que la primera hora del lunes estuvieras con tu tutoría. O sea, eso es... sería estupendo. Primera hora del lunes y la última hora del viernes" (RD 3-56); "...y por lo menos dos horas de tutoría a la semana" (RD 3-56); "Pero ha habido otros muchos casos en los que hubieran necesitado por ejemplo, no digo todos los días, pero sí cada un día sí y otro no, que alguien se siente con él y le diga qué pasó en matemáticas, qué problema... Hacer de padre" (JS 3-76); "Perdona. Si eso es un profesor, eso tendría que estar reflejado en su horario" (AP 3-77); "Exacto, claro" (Todos 3-78); "Porque no es gratis" (AP 3-79); "Por eso hablamos un poco de utopía" (JS 3-80); "Eso ya como se lleva a cabo? Porque todo lo que ella hiciera fuera del horario de la clase sería..." (CS 3-87); "Voluntario" (RD 3-88); "Exactamente. Voluntario, sin retribución ninguna..." (CS 3-89); "Es decir, estaría muy relacionado con la organización del centro. Donde el tutor de 1º, o el centro tendría que...más que el tutor, el centro tendría que organizar los grupos menos numerosos y convencer de eso, primero eso es fundamental" (PH 3-90); "Eso te puedo decir que es imposible por las restricciones que hay" (CS 3-91); "...debería entonces de disponer de una flexibilidad horaria para los tutores, que a lo mejor no es solo una hora para los padres, sino que serían dos, en su horario y que el grupo en vez de tener 31 (alumnos) tuvieran 20 y serían tres tutores (en lugar de dos), pues eso es fundamental" (PH 3-92); "...este año que viendo los dos primeros que había pues he pensado en dos tutores que creía yo que eran muy convenientes, como erais vosotros dos" (CS 3-100); "Es que la elección del tutor es muy importante según el perfil del grupo claro" (CS 3-104); "Entonces yo creo que sí se debería de pensar como un proyecto propio...El chaval que viene de primaria y tiene una acogida, lo tiene claro desde el principio, el tutor tiene una relación mucho más estrecha con la familia porque... casi le obligaría a que la familia participara ¿no?, una relación con reuniones de equipo docente, un jefe de estudios dedicado solo a primer ciclo..." (PH 3-108); "...yo he trabajado también con PCPI's cuando empezaron que todavía se llamaban Garantía Social. Y, chicos que estaban... bueno muy perdidos y muy destrozados, de repente se recuperan ¿no? ¿Qué era lo que los chicos te decían? cuando tú les preguntabas en este aspecto. Básicamente y en muy poquitas palabras te decían: "por primera vez en mi vida alguien me escucha." Era básicamente y por lo tanto poner medios para que alguien los pueda escuchar. ¿Por qué había alguien que les escuchaba? Pues porque tenían 12 o 13 alumnos, no había mucho más en cada grupo, 15 en algunos casos, se movían en torno a los 12 a 15, con dos o tres maestros, que uno de ellos podía hacer las veces de tutor, pero eso era casi hasta secundario. La tutoría en ese tipo de grupos no tiene una hora de 9 a 10. La tutoría empieza el lunes a las 8:30 y acaba el viernes al salir y todo lo que hay en el medio es tutoría. Para eso hacen falta recursos" (JS 3-119); "Hay sitios donde el jefe de estudios adjunto hace esa labor de acompañamiento que estábamos hablando, porque lo puede hacer" (JS 3-119); "Eso (saber el tutor en septiembre para empezar con las entrevistas) puede ser más fácil. Siempre hay que estar pensando en el horario porque luego juegas con las horas de tutoría para cuadrar los horarios individuales de los profesores. Pero sí, eso sí que es más fácil" (CS 3-267); "Sí pero si alguien voluntariamente propone que quiere

---

---

*ser tutor de 1º de la ESO" (PH 3-270); "Es que luego como en septiembre nos reunimos en el primer claustro para elegir los grupos que vamos a dar, los niveles...Se puede proponer..." (CS 3-271); "Yo he hecho horarios en un momento que el instituto podía elegir, por ejemplo, si desdoblabas laboratorios en bachillerato o desdoblaba en 1º de la ESO. en 1º de la ESO. Yo creo que ahora no puedes ni eso. Porque no hay profesores ni para una cosa ni para la otra. Entonces sí que era una decisión de centro" (JS 3-287); "Depende de tantas circunstancias, de que el departamento tenga no sé cuantas horas, de que le puedas dar las horas a este profesor, o se tiene que hacer cargo de no sé qué" (CR 4-35); "Entonces muchas veces no se elige a la persona más adecuada... porque no se siguen este tipo de criterios, se siguen otros: la antigüedad, como yo soy el director pues yo elijo. En vez de decir: a ver qué tiene que tener el tutor" (EM 4-46); "Yo creo que sería incluso desde el principio de curso gestionar hasta los horarios. Intentar cuadrar que si tal profesor va a ser tutor de 1º de la ESO que sus horas de actividades complementarias cuadren a lo mejor con una MAE que tiene el grupo" (SU 4-55); "Los horarios se hacen en tiempo record y no puedes priorizar absolutamente nada" (CR 4-58).*

---

### 3. RECOMPENSAS

#### 3.1. EN HORAS

---

#### CATEGORÍA: EN HORAS

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que tiene la recompensa en un mayor número de horas dedicadas a la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### EJEMPLOS:

En el horario.

*"Yo el año pasado no fui tutora y en casa trabajaba mucho menos que este año que soy tutora. Las horas del instituto sólo las dedico a la tutoría (1º ESO)... si tengo que recibir padres, tengo que hacer llamadas, tengo que... y muchas veces se me olvida el resto de los alumnos...dedico el tiempo sólo a los 23 de la tutoría" (LF; 1-46); "Porque en la hora de tutoría, que me parece fundamental, y me parece muy poca una hora de tutoría a la semana" (RD 3-3); "Demasiado poco" (AC 3-46); "Qué nos falta tiempo y nos faltan horas y que una hora a la semana de tutoría y una hora de entrevista con padres, más, este curso que tenemos unas clases llenas de alumnos hasta 33, o sea es que yo, por ejemplo, no daba abasto a reunirme con padres porque no tenía huecos" (RD 3-47); "A veces tutorías telefónicas y vía e-mail" (AC 3-48); "La recompensa tiene que ser en tiempo" (JS 3-161); " Y al mismo tiempo cuando a alguien se le da tiempo se le piden responsabilidades. Te he dado este tiempo ¿en qué lo has gastado? Porque tampoco se trata de, porque esta la tentación de, a mi me dan tiempo entonces me hago tutor....Un tiempo y luego tú das cuenta o te piden cuentas de en qué se está empleando ese tiempo" (JS 3-163); "Entonces como estamos en este momento en estas circunstancias podemos pensar en más horas, pero es que no hay de donde sacar más horas. Porque no hay más personal" (CS 3-121); "Más horas" (RD 3-168); "Yo particularmente, por ejemplo, prefiero que se note en el horario" (AP 3-169); "Porque es que si tú quieres llevar una labor de tutoría bien hecha te exige horas fuera de tu horario lectivo todas las que quieras y unas pocas más. Entonces yo siempre he defendido que el trabajo de la tutoría debería estar gratificado con horas. Qué te den tiempo a reflexionar sobre tu grupo, a hablar con las familias, a hablar con otros profesores, a hablar con los orientadores..." (LO 4-29); "Y con los chicos" (EM 4-30); "Y siempre que se ha podido disponer de una hora se les daba a los tutores para que pudiesen hacer esto que estábamos diciendo" (LO 4-31); "Es que yo creo que la labor tutorial requiere de un tiempo de coordinación, de un tiempo de atención a los chicos, de un tiempo de atención a los padres, de un tiempo de reflexión que ahora mismo, que parecen que son dos horas y dices bueno es que dos horas en un horario, que pasar de 18 a 20 no es nada" (CR 4-35); (No se habló directamente de las Instrucciones de Inicio de curso de la C.A.M.11-12 que suponen pérdida horaria para la atención real a la tutoría en el horario lectivo, pero sí se hizo alusión) "Que hay muchos centros que ese año dedicaron la tutoría a hacer matemáticas, lengua o inglés" (LO 4-37); "Horas que te permitan organizarte mínimamente y reflexionar sobre una serie de cosas y no que tengas que ir corriendo a todas partes" (LO 4-114).*

---



### 3.2. ECONÓMICAS

---

#### CATEGORÍA: ECONÓMICAS

---

**DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que tiene la recompensa económica a la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

**EJEMPLOS:**

Económicas.

"Porque es un trabajo...aunque no me den el dinero, que bueno el dinero vale, lo necesitas." RP 1-343; "Porque 35 € que estamos cobrando..." AP 3-160; "Luego se empezaron a pagar algunas y entonces ya, de repente, le empezaron a interesar a todo el mundo porque había una pequeña remuneración económica. La parte económica creo que debería estar en el sueldo y punto.." JS 3-161;

---

### 3.3. MÉRITOS

---

#### CATEGORÍA: MÉRITOS

---

**DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la importancia que tiene la recompensa como méritos en el concurso de traslados por la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

**EJEMPLOS:**

Baremo para concurso de méritos.

"Bueno a mí me ha parecido muy bien que este año para el concurso de traslados, den medio punto" (RP 1-343); "Que te reconozcan..." (JS 1-344); "Que me han reconocido algo el trabajo que he hecho. Y con medio punto pues es..." (RP 1-345); "Oye...que subes...varios escalones" (JS 1-346); "Claro es que la gente que esté en expectativa a lo mejor prefiere para el concurso de traslados" (AP 3-165).

---

### 3.4. NO EXISTEN

---

#### CATEGORÍA: NO EXISTEN

---

**DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la falta de recompensas que reciben por llevar a cabo la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

**EJEMPLOS:**

Ninguna. "Yo no veo recompensa ninguna. De hecho..." (CS 3-154); "La satisfacción personal" (AC 3-155); "Es cansado ser tutor. Ser de un grupo más duro o menos duro pero al final es una carga extra. Y ventajas no tienes ninguna" (CS 3-158); "Aunque sabemos que la tutoría está un poquito dejada de la administración" (YO 4-24); "Hombre yo creo que por parte de la administración no se cuida nada. Eso está clarísimo" (LO 4-29).

---

## 4. COORDINADOR DEL EQUIPO DOCENTE

### 4.1. NECESIDAD DEL EQUIPO DOCENTE

---

#### CATEGORÍA: NECESIDAD DEL EQUIPO DOCENTE

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad del buen funcionamiento del Equipo Docente para llevar a cabo la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

Necesidad del equipo docente.

*"Sí claro pero para eso hay que cambiar algunas cosas" (LF 1-145); "Para eso además de una reunión de tutores tendría que haber cada quince días... algo inverosímil voy a decir ¡eh!, una reunión del equipo docente. No solamente cuatro a lo largo del curso (se refieren a las evaluaciones)" (RP 1-147); "...pero para eso se requiere ... mucha conciencia de ...lo que decíamos" (JT 1-151); "Compromiso" (RP 1-152); "Eso es así porque no todos somos iguales. Ni todos nos implicamos igual" (RP 1-154); "Pues si nos reuniésemos más muchas veces funcionarían mejor los grupos" (LF 1-158); "Yo valoro muchísimo la información...de cada uno de los alumnos. Yo sí que necesito la explicación de por qué el comportamiento de ese niño, por qué no ha estudiado esto..." (JS 1-164); "A lo mejor todos tenemos el mismo problema y por no hablar y ponernos de acuerdo estamos todo el curso aguantando un problema que a lo mejor si nos ponemos de acuerdo en...hacemos todos esto, esto y esto se arregla y punto" (LF 1-180); "Pero para tomar una decisión que tiene que implicar a todo el equipo docente, tienes que juntarte" (JT 1-224); "...todo fluye en relación al compromiso que queramos tener todos con nuestra profesión" (RP 1-246); "Yo creo que también hay una cosa que falla...en este trabajo nos cuesta pedir ayuda muchas veces...somos muy independientes" (LF 1-251); "creo que las reuniones de tutores y... de equipos docentes, que se han hecho por primera vez, es algo muy positivo, que ha favorecido... ver entre todos que hacer. Hemos tomado medidas como equipo de profesores" (RD 3-144); "El equipo docente es muy importante. Muy importante. Y las reuniones son muy importantes. Me parece que la idea que habéis tenido este año de proponer las reuniones" (AP 3-171); "Claro, porque ahí participamos la gente que damos clase. Entonces hay un intercambio de opiniones, de información, de cosas de las que a lo mejor no teníamos ni idea" (AP 3-173); "Yo creo que debería estar muy reforzada por unos equipos docente muy cohesionados. El tutor no puede trabajar solo. Tendría que haber una sola voz en algunos momentos y creo que debería ser la del tutor" (YO 4-15); "Sí pero a veces también nos escudamos en las dificultades para no hacer ciertas cosas que, quizá, sí que estarían en nuestra mano" (CR 4-89); "...obviamente pues hay gente que no se va a implicar ni esto, ni en ninguna otra cosa" (CR 4-93); "Pero cuando antes, por ejemplo, no teníamos tantas horas lectivas y quizá teníamos más AC's para hacer esas cosas, era algo que tampoco se planteaba nadie. No se planteaba en ningún centro. Designar y poner eso, colocar eso como hora de reunión de 1ºA, de 1ºB, de 1ºC" (CR 4-107).*

---

### 4.2. EQUIPO DOCENTE Y PROYECTO DE TUTORÍA

---

#### CATEGORÍA: EQUIPO DOCENTE Y PROYECTO DE TUTORÍA

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad de compartir, todo el Equipo Docente, un mismo proyecto de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

---

**EJEMPLOS:**

Equipo docente y proyecto de tutoría.

*"Y eso viene en torno a un movimiento, a una complicidad, capacidad de trabajo, implicación ...con el grupo" (RP 1-250); "...pero sí que requeriría un encuentro de equipo que da clase a un grupo y es un proyecto de tutoría. Es decir, cuatro cosas que todos los profesores que dan clase tuvieran claro... Porque todos van a lo mismo..." (JT 1-276); ...una reunión antes. No hablar de evaluación sino de cosas más generales que queramos conseguir con los alumnos" (MD 1-283); "...esas cuatro cosas claras y que todos los que están dando clases conmigo lo tuviéramos" (JT 1-286); "Que a mí me parece muy importante...elaborar un proyecto de tutoría en septiembre. Como una programación de departamento pues igual una programación de tutoría. Porque...yo no quiero que se mal interprete esto, pero muchas veces las actividades del departamento de orientación, es que a mí no me sirven para nada. Entonces...pues tener un objetivo que queremos alcanzar. Pues esto y hacer actividades en función a eso" (LF 2-332); "Pero sí el proyecto de que todos los profesores del grupo sí tengan claro lo que se quiere conseguir, no en tutoría, con el grupo ese en general" (JT 2-335); "Claro. A lo mejor en la hora de tutoría trabajar una actividad para que entiendan eso y luego en el resto de asignaturas... Pero con un objetivo en común..." (LF 2-337); "...estuve en un instituto en el que se trabajaba un valor durante el curso. Entonces...pues eso se les ponía una película que trataba sobre ese valor y luego cada uno iba a sus aulas y se trabajaba en las tutorías y tal y estaba...a mí me parecía una buena idea" (NP 2-3); "es que al final damos...las técnicas dichosas de estudio..." (LF 2-341); "Que son necesarias pero..." (JT 2-343); "Yo siempre he dicho que las técnicas de estudio se tienen que dar dentro de la materia, no en tutoría" (JT 2-345); "Entonces a lo mejor un proyecto 'queremos que una de las normas que aprendan es a levantar la mano antes de hablar'. Pues qué cosas podemos trabajar para que lo aprendan: pues hacer debates..." (LF 2-360); "Un plan de tutorías" (RD 3-60); "Yo insisto en la coherencia en el grupo porque es que me lo han dicho los chicos. Es que cada profesor... si ven desde chiquititos que cada uno les pedimos una cosa diferente, ellos se descontrolan muchísimo con eso" (YO 4-183).*

---

#### 4.3. EQUIPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN HORARIA

---

**CATEGORÍA: EQUIPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN HORARIA**

---

**DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de las dificultades y/o imposibilidades organizativas para reunirse el Equipo Docente y facilitar la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

**EJEMPLOS:**

Equipo docente y organización horaria.

*"Eso lo intenté un año. Y fue a 7ª hora. O sea fue totalmente fuera del horario" (JT 1-151); "No sé que muchas veces la reunión de tutores está ahí fijada y me parece menos importante que la reunión de equipos docentes" (LF 1-162); "...yo reduciría también las reuniones de departamento para dar ahí más cabida a estas reuniones" (JS 1-164); "Sí pero una AC que tengamos todos los profes, una AC a 7ª y que una vez al mes o cada quince días te reúnas una 7ª para hablar de un grupo. Que habrá grupos que lo requieran más y grupos que menos." (LF 1-174); "¡Una 7ª al trimestre de los 5 grupos que tienes!" (JS 1-175); "No, pero a lo mejor te reúnes dos veces y con eso..." (LF-1-178); "...se arregla todo el curso. Que*

---

---

*es que muchas veces por no ponernos, no hablar todo el equipo docente... A lo mejor todos tenemos el mismo problema con un grupo y por no hablar y ponernos de acuerdo eh... estamos todo el curso aguantando un problema que a lo mejor si nos ponemos de acuerdo en... hacemos todos esto, esto y esto se arregla y punto. Y eso en una sesión de evaluación no te da tiempo" (LF 1-180); "Pero es que no tenemos tiempo. Entonces tiene que ser fuera del horario" (LF 1-204); " ...porque ya hablas de séptimas horas en las cuales cada uno puede tener...lo que sea" (JT 1-209); "Pero es nuestro horario" (LF 1-210); "Pero si se decide en el centro que una AC tuya está a 7ª hora, es tu AC" (LF 1-212); "Sí, lo que yo iba a decir que lo que creo que falta es tiempo. Porque si yo hago eso de "veo un profesor por el pasillo..." Llego 5 minutos tarde a clase. Pero es que le voy a buscar en mi hora libre, o de tutoría y no está..." (NP 1-245); "En esas reuniones de septiembre sí tendría que haber algún día una reunión del equipo docente" (JT 1-276); "...este año hemos tenido también reuniones de 1º de la ESO con el equipo directivo, digo del equipo docente" (CS 3-83); "Eso sería fundamental. Pero yo no sé cómo. Aquí buscar un momento para una reunión..." (LO 4-81); "O es una séptima hora o un día por la tarde... 'oye que yo voy a ir una tarde al instituto a reunirme con el equipo docente'. Pues es que yo cada vez lo veo más complicado" (LO 4-83); "Yo, perdonadme, pero creo que la gente se volcaría en esas reuniones si fueran consideradas parte del horario (YO 4-90); "Pienso que la gente si tuviera una AC y estuviera reconocido y estuviera puesto en su horario y le liberaran de otras clases, la gente lo haría maravillosamente" (YO 4-90); "...y no se puede ir por la vida con la buena voluntad. Hay que ir con derechos reconocidos, y la gente lo haría bien" (YO 4-90); "Pero es que tendría que proporcionarse esa posibilidad" (YO 4-99); "Tiene que estar basado en algo legislado y contabilizado" (YO 4-106); "¿Por qué nos dicen desde la administración dos horas? (referida a la tutoría) Pues no, tres. Otra para reunirse. Ya está. Es así de fácil" (YO 4-109).*

---

#### 4.4. EQUIPO DOCENTE Y COMUNICACIÓN

---

##### CATEGORÍA: EQUIPO DOCENTE Y COMUNICACIÓN

---

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de las dificultades para facilitar los cauces de comunicación, formal o informal, del Equipo Docente para llevar a cabo la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

###### EJEMPLOS:

Equipo docente y comunicación formal.

*"Pero muchas veces al tutor le da miedo convocar reuniones en la pizarra... es que luego estás en la sala de profes ... y estás escuchando 'que alguien ha convocado y... ¿qué querrá? y una reunión ¿para qué?'..." (LF 1-198); "Es que eso hay que personalizarlo más. Los comunicados en la pizarra son horribles. Yo me acuerdo que cuando lo hice fui uno por uno" (JT 1-201); "Eso lo he tenido que hacer hoy yo. Y estaba convocada desde el martes" (RP 1-202); "Y que hay gente que no pasa por la sala de profesores" (LF 1-220); "Entonces ... habría que tener un diseño en Jefatura de una especie de carta...para convocar a esos profesores al menos con 48 horas de que hay una reunión. Has sido avisado porque por escrito te lo he dado o te lo he dejado en tu casillero" (RP 1-221); "Para eso tenemos el panfletito ( ficha de información al tutor por parte de todos los profesores acerca de un alumno) de...bueno cuéntame lo que sabes de este alumno" (RP 1-246); "Y bueno ahora ya vamos entrando por los correos electrónicos y ya la cosa es mucho más rápida..."(LO 4-116).*

---

*"A mí me encantaría ser tutor de un grupo con gente con la que en un momento dado conecto. Eso ayuda mucho" (JT 1-153); "Pero se trata de mantener un mínimo contacto y..." (JT 1-207); "De proximidad" (RP 1-208); "Yo puedo hablar con cualquier profesor... tomándome un café y resuelvo más que juntándome con todos los profesores. También hay que buscar los momentos" (JT 1-209); "Perder entre comillas diez minutos...Eso tampoco es un hábito que tenemos" (JT 1-228); "...no porque no quiera hablar, sino porque hay profesores que no los veo" (LF 1-233); "...con esa persona no voy a hablar igual que contigo..." (JS 1-234); "Si es un conflicto, sí vas a buscarlo (a un profesor)" (MD 1-240); "Entonces, claro, si tienes proximidad lo haces...Entonces recurres pues al que tienes más cerca" (MD 1-244).*

---

## 5. CO-TUTORÍAS

### 5.1. CO-TUTORÍAS

---

#### CATEGORÍA: CO-TUTORÍAS

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la conveniencia del papel de los co-tutores y adjuntos a jefatura para 1º para llevar a cabo la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

*"La función de tutoría no tiene porque recaer exclusivamente en un profesor del grupo...Pero es que no es únicamente el asunto burocrático...yo a lo mejor no soy tutor de un grupo y he tratado algún tema de tutoría en la clase" (JT 1-52); "Que todos tenemos que ser tutores" (JS 1-56); "Eso va implícito en nuestra función docente. Creo" (JT 1-57); "Tenemos la mala costumbre de...surge algo...pues mira eso cuéntaselo al tutor" (MD 1-62); "...la co-tutoría me parece que es lo suyo. Depende de mi actitud de cara a la continuidad a que se pueda seguir esa tutoría" (JT 1-411); "Entonces, ahí, habría que empezar a hablar, no sé si está previsto hablar aquí, de la figura de los co-tutores o tutores específicos para determinado tipo de alumnos que necesitan un seguimiento, que esos quizá sí que habría que verlos todos los días" (JS 3-61); "Claro es que un grupo como el que hemos tenido este año que no se puede abordar desde un solo profesor" (JS 3-69); "Pero ha habido otros muchos casos en los que hubieran necesitado por ejemplo, no digo todos los días, pero sí cada un día sí y otro no, que alguien se siente con él y le diga qué pasó en matemáticas, qué problema... Hacer de padre" (JS 3-76); "... un jefe de estudios dedicado sólo a primer ciclo..." (PH 3-108); "¿Razón de eso? hace falta tiempo. Léase un jefe de estudios adjunto. Hay sitios donde el jefe de estudios adjunto hace esa labor de acompañamiento que estábamos hablando, porque lo puede hacer" (JS 3-119); "Yo quisiera añadir también que la labor del tutor en el grupo complicado debería, a lo mejor, coordinarse con... jefatura" (PH 3-338); "Sí a lo mejor lo hace uno no de forma sistematizada sino bueno pues porque... por sentido común un poco... Pero a lo mejor debería estar contemplado como tal, organizado como tal" (CR 4-179).*

---

### 5.2. ADJUNTO A JEFATURA 1º DE ESO

---

#### CATEGORÍA: ADJUNTO A JEFATURA 1º DE ESO

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la conveniencia del papel de adjuntos a jefatura para 1º para llevar a cabo la función de tutoría en 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

*"...un jefe de estudios dedicado sólo a primer ciclo..." (PH 3-108); "¿Razón de eso? hace falta tiempo. Léase un jefe de estudios adjunto. Hay sitios donde el jefe de estudios adjunto hace esa labor de acompañamiento que estábamos hablando, porque lo puede hacer" (JS 3-119); "Yo quisiera añadir también que la labor del tutor en el grupo complicado debería, a lo mejor, coordinarse con... jefatura" (PH 3-338); " Sí a lo mejor lo hace uno no de forma sistematizada sino bueno pues porque... por sentido común un poco... Pero a lo mejor debería estar contemplado como tal, organizado como tal" (CR 4-179).*

---

## 6. ACOGIDA INICIAL

### 6.1. NECESIDAD DE LA ACOGIDA

---

#### CATEGORÍA: NECESIDAD DE LA ACOGIDA

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad de la Acogida a los alumnos de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

Necesidad de las Jornadas de Acogida.

*"Pues a mí me parece una buena idea y necesaria...en todos los cursos, pero en primero especialmente" (NP 2-3); "...en primero yo creo que sí es necesaria..." (MD 2-5); "o, a mí sí me parece necesario, fundamental y les viene bien a ellos y a mí" (JS 2-7); "La necesidad sí que está clara" (JT 2-11); "Yo creo que las Jornadas de Acogida tienen que ser, como su nombre indica, para que los chicos se sientan más o menos, o sea conozcan el sitio, se sientan situados" (JT 2-54); (Como respuesta a qué hacer con el paso) "Bueno las jornadas de acogida..." (RD 3-7); "Jornadas de Acogida ...creo que ha sido algo positivo para el centro" (RD 3-125); "...hay otros alumnos que se han sentido perdidos, como se sienten todos en 1º de ESO..." (RD 3-125); "Entonces es verdad que cuando llegan al instituto van un poco desvalidos porque es un cambio sustancial con respecto a su centro de referencia, que suelen ser los coles. Allí todo es como muy familiar y muy particular y están todos como muy arropaditos. Y de repente les echamos, aquí, a los leones" (LO 4-2); "Y sí que es verdad que tienen que entender muchísimas cosas del funcionamiento de un instituto que en el cole no habían tenido porque preocuparse, ni de cuántos profesores tenían, cómo tenían que cambiar de aula o disciplina incluso" (SU 4-4); "Pero mi sensación es esa que quizá se les recibe un poco... pues...influidos por esa locura de inicio de curso que siempre es complicado" (CR 4-144); "Pero muchas veces es difícil empezando porque no se sabe ni siquiera muchas veces quiénes son los tutores" (EM 4-157); "... le concediésemos esta importancia que parece que estamos todos de acuerdo en que la tiene... tener diseñado de antes alguna actividad y esos días, pues de la misma manera que lo que hacen es venir y recibirles el director y una jefa de estudios y enseñarles el centro pues a lo mejor luego se les podía meter una hora en un aula y ...yo que sé hacer algo" (LO 4-159); "Es como crear un vínculo con el centro. Yo siempre digo que echo de menos eso que hagamos actividades que ellos creen un vínculo afectivo con el centro y que tengan un sentimiento de pertenencia a un centro...Y que me dan una identidad de centro. Y eso es verdad que lo tenemos descuidado" (CR 4-167).*

---

### 6.2. OBJETIVOS

---

#### CATEGORÍA: OBJETIVOS DE LA ACOGIDA

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de los objetivos a conseguir en la Acogida a los alumnos de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### EJEMPLOS:

Objetivos.

*"...crea conciencia de grupo..." (MD 2-5); "Es una forma de que se les quite el miedo que tienen al centro por el cambio" (LF 2-6); "Yo a mí sí me parece necesario, fundamental y les viene bien a ellos y a mí. A mí también me vino bien como tutora" (JS 2-7); "Para*

---

---

*conocerlos un poquito" (LF 2-8); "...primero que conozcan el centro...biblioteca...aula de informática...cafetería...Que conozcan a los profesores y que se conozcan entre ellos. Que al final va a ser un grupo que va a compartir muchas cosas durante nueve meses" (LF 2-13); "Sí introducir un poquito ya en las normas...pero también se trabajan en valores, en normas..." (MD 2-15); "...ir introduciendo el trabajo, el esfuerzo que tienen que empezar a hacer desde el principio" (JS 2-16); "Alumnos de diferentes centros, que venían de diferentes colegios, ... Creo que hicieron una especie de piña todos los alumnos de 1º de ESO que eso ha favorecido un poco la llegada al centro" (RD 3-125).*

---

### 6.3. RESPONSABILIDAD

---

#### CATEGORÍA: RESPONSABILIDAD DE LA ACOGIDA

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de sobre quién debe recaer la responsabilidad organizativa de la Acogida a los alumnos de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

---

##### **EJEMPLOS:**

Papeles.

*"Todo el mundo. Los alumnos y los padres tienen que saber quién es quién y cuál es su función" (NP 2-137); "Tienen que explicar a los padres cuáles son sus funciones, qué es lo que hace cada jefe de estudios. Una buena impresión también, son los jefes, son los que organizan, son los que dirigen esto. Pues claro que tienen que tener un papel fundamental" (JS 2-138); "Yo quiero ver en los que dirigen que la primera impresión sea de una personas competentes. Yo quiero que me den esa primera impresión. La quiero el primer día" (JS 2-142); "...no es una labor del tutor de primero y del jefe de estudios de primero. Es de todos porque es el primer año de muchos que van a estar aquí" (NP 2-144); "Orientación yo creo que aparece poco...y debería aparecer" (JT 2-149); "En las reuniones estuvo la orientadora" (LF 2-154); "...yo creo que el departamento de orientación, igual que el equipo directivo, tiene que tener de alguna forma contacto durante todo el año...también con los padres" (JT 2-157); "O sea, hombre el equipo directivo sí porque... si hay cualquier cosa los padres van a acudir al jefe de estudios, al director...pero el departamento de orientación creo que está poco aprovechado" (JT 2-157); "A mí lo que me parece es que se debería dar una idea de conjunto...Todos estamos trabajando juntos para conseguir algo y, yo soy la tutora, pero sin el resto de profes no hago nada, sin el equipo directivo no hago nada" (LF 2-158); "...que al final somos un equipo que estamos trabajando juntos para que su hijo consiga unos objetivos..."(LF 2-160); "Ese es el problema" (JS 2-166); "...desde el punto y hora que trabajamos normalmente de forma muy..."(JT 2-167); "...individual" (MD 2-168); "Pero para eso se tiene que pringar todo el mundo. No sólo el tutor y el resto en la cafetería tomando café" (LF 2-197); "el jefe de estudios de primero con los tutores" (JS 2-210); "Tendría que ser así. Hombre dirigidos por alguien pero trabajando todos juntos" (LF 2-214); "Yo pienso que lo tiene que dirigir el jefe de estudios de primero con los tutores" (JS 2-220); "El jefe de estudios del ciclo y los tutores" (JT 2-221); "Otra cosa es que podamos pedir colaboración...como en todos los sitios hay personas que van a colaborar" (JT 2-225); "Y otros que levantan la mano y preguntan: ¿es obligatorio hacerlo?" (JS 2-226); "A lo mejor en esa labor ...de acogida podríamos ayudarnos de los alumnos de 2º de bachiller" (RD 3-14); "Entonces yo creo que sí se debería de pensar como un proyecto propio. En un centro que fuese como este tipo de centro. Porque yo creo que es muy importante. El chaval que viene de primaria y tiene una*

---



*acogida, lo tiene claro desde el principio, el tutor tiene una relación mucho más estrecha con la familia porque..." (PH 3-108); "Ese primer día yo creo que sería muy importante que el equipo directivo se reuniera con el grupo de alumnos de 1º" (RD 3-182); "...sí pienso que podría...podríamos prepararlo un poco todos, equipo directivo..." (RD 3-189); "Forma parte de un proyecto" (PH 3-191); "Yo creo que debería formar parte de un proyecto" (AP 3-193); "Sí porque si no se convierte otra vez en la voluntariedad..." (CS 3-195); "...de los tutores que plantean esto para 1º de la ESO" (CS 3-195); "...la voluntad está bien para arrancar un año, dos años, pero al tercer año tiene que ser ya formar parte del tejido del instituto" (JS 3-202); "Todos tienen que estar ahí" AP 3-234; "Pues eso es importante que sea como parte de la política del centro. Es fundamental" (PH 3-328).*

#### 6.4. TEMPORALIZACIÓN

##### CATEGORÍA: TEMPORALIZACIÓN

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de los días que debe durar la Acogida a los alumnos de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

###### EJEMPLOS:

*"Yo creo que están bien los dos días" (MD 2-19); "Está bien pero las actividades...no las pudimos hacer todas...otro día más..." (JS 2-20); "...si participasen más profes se podría hacer más horas....En lugar de dos horas solo, pues a lo mejor alargarlo" (LF 2-21); "Claro que el otro día podíamos poner ya el horario ...completo" (JS 2-25); "Claro. A mí me hubiese gustado darles una vuelta por el centro y eso no me dio tiempo" (LF 2-27); "A mí sí me dio tiempo a hacer eso pero, claro, no hice otras cosas que las dejamos para la siguiente tutoría. Ya cuando empezó el curso" (MD 2-29); "Pero claro para eso habría que hacer las Jornadas de Acogida antes de que empiecen los otros grupos. Porque, claro, hacemos los dos días de Jornadas de Acogida y otros grupos están haciendo la presentación...o ya incluso su primer día de clase" (LF 2-184); "Es que van a faltar profesores. Claro...porque si se están haciendo otras cosas no pueden estar en el departamento..." (NP 2-187); "Tienen que ser dos días exclusivamente haya Jornadas de Acogida" (LF 2-186); En principio serán tres, que estaría bien" (RD 3-182); "De todas formas, pienso yo, se puede retrasar el comienzo de lo que son las clases, clases porque nos planteamos como dice el calendario, inicio de las actividades lectivas, pues las actividades lectivas van a ser Jornadas de Acogida para 1º de la ESO y el tiempo que consideremos necesario antes de empezar la clase, clase de 8:30 a 14:05" (CS 3-327); "Pues eso es importante que sea como parte de la política del centro. Es fundamental" (PH 3-328).*

#### 6.5. ACTIVIDADES

##### CATEGORÍA: ACTIVIDADES

###### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de las actividades a realizar durante la Acogida a los alumnos de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

###### EJEMPLOS:

Actividades.

*"...un encuentro con el director o el jefe de estudios les da una charla a todos. Se les*

---

*informa de dónde están las cosas, de cuáles son las normas o lo que sea..." (NP 2-3); "Las actividades estuvieron bien las que planteamos. Lo que pasa es que tienen que estar muy bien dirigidas porque sino...lo de las fotografías...no sabían que fotografía tenían que coger... O sea las actividades tienen que estar muy dirigidas porque...como les dejes un poco de autonomía, ellos no..." (MD 2-31); "Pues a mí esa me salió bien. Fueron ellos. La que salió mal fue la rellenar los huecos... Eran unas frases y tenían..." (LF 2-32); "No entendieron esa actividad. Estaban preguntando continuamente" (JS 2-37); "Las actividades que son siempre de juegos de conocimiento del nombre y tal, de calentamiento, son las que en principio sirven para entrar...Para los primeros días casi no tendríamos que pretender nada más que conocimiento...incluso que jueguen porque el juego crea lazos que son los que realmente luego valen" (JT 2-44); "Luego a lo mejor en el segundo...se puede hacer alguna cosas más en cuanto a qué esperan..." (JT 2-44); "Luego el mural quedó muy bien...se implicaron, pusieron las fotografías, escribieron sus frases, sus palabras. Luego funcionó bien" (MD 2-45); "Pero una vez que pusimos unas normas y tal que las firmaron yo creo que como es algo que encima sale de ellos como que luego las asimilan mejor" (MD 2-48); "Aunque sí, luego en tutoría 'que hemos firmado esto y no lo hemos cumplido'" (MD 2-48); "Les tienes que dirigir tú...y además es que muchas veces son súper estrictos con las normas que ponen ellos" (LF 2-49); "A mí me ha funcionado bien el hecho de que como eran unas normas que ellos habían puesto pues en el momento que en una tutoría no estaban cumpliendo, sacaban la hojita y tal y ellos como que reconocían más, 'pues tienes razón'" (MD 2-51); "...si te las imponemos pues siempre hay más rechazo. Como las habían puesto ellos pues lo asimilan mejor" (MD 2-51); "Yo no sé si lo de las normas lo dejaría para un poquito más adelante" (JT 2-54); "Pues a lo mejor, quizá, no las normas pero sí qué queremos conseguir. Qué objetivos queremos conseguir. Pues queremos conseguir aprobar al curso. Bueno y ¿cómo? ¿qué más? Queremos conseguir llevarnos bien como grupo...Y a lo mejor, quizá sí, las normas un poco después. En alguna tutoría de después" (NP 2-56); "Lo de las frases (lema de cada clase) también les gustó mucho. Que cada grupo tuviera la frase en el pasillo. Bueno ellos pasaban y lo recordaban. Con eso también se encontraban identificados" (MD 2-63); "...aquí ha habido esos tres días en los que los tutores de 1º de ESO estuvimos solo con ellos, el centro estuvo abierto solo para ellos. Pudieron ver los espacios, pudimos hablar de las asignaturas, hicimos juegos, se conocieron" (RD 3-125); "¿Entonces como tercer día?" (LF2-67); "Sí una salida" (JS 2-68); "A mí me parece importante" (LF 2-69); "Sí, sí" Todos (2-70); "Yo eso lo he hecho en otro instituto y a mí me gustó" (LF 2-73); "Yo lo he hecho en un instituto en el primer ciclo: primero y segundo y todos los profesores de primero y segundo. Era convivencia de alumnos y profesores y estuvo muy bien" (JS 2-74); "Se conocen fuera de aquí que también es importante" (LF 2-75); "Y eso lo hicimos en el primer mes como parte de las Jornadas de Acogida" (JS 2-76); "Claro que tiene que ser en los primeros días" (NP 2-77); "...incluso el albergue, si se pudiese elegir el albergue. Es muy complicado las fechas" (LF 2-79); "Yo creo que un primer contacto de los tutores con el grupo de 1º, con los alumnos de 1º de ESO con alguna actividad de juego me parece bien" (RD 3-182); "Yo creo que un encuentro con las familias de una manera informal... Igual que estamos aquí sentados sería muy importante..., sentarnos en la cafetería del centro los padres de 1º de la ESO y charlar de qué preocupaciones tienen ellos. No es el tutor que les explica en el instituto se hace esto y esto..." (RD 3-206); "No hacemos así una cosa así específica como jornadas de acogida.... Sí que es verdad que los días antes de que empiecen el curso estrictamente ...van viniendo a alguna cosa. El director y alguna jefa de estudios hacen un recorrido con ellos por el instituto, les enseñamos las aulas TIC, los laboratorios, el patio... Y luego el primer día que ellos entran en clase sí que son recibidos por su tutor o tutora y la primera hora lectiva que tienen es con esa persona que ya les informa del horario, de los nombres de los profesores que les van a*

---

---

*dar clase y tal. Pero es esa única hora..." (LO 4-146).*

---

## 6.6. REUNIONES INICIALES

### 6.6.1. TUTOR CON FAMILIAS

---

#### CATEGORÍA: REUNIÓN INICIAL TUTOR - FAMILIAS

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad, en la Acogida, de una reunión inicial entre las familias y el tutor de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### **EJEMPLOS:**

*"Pues yo lo veo que los necesitan más los padres que los niños" (JS 2-84); "Yo veía que los padres te agradecían esa primera entrevista antes de que empezase el curso. Vamos, estaban deseando hablar conmigo" (JS 2-86); "Sí, pero yo veo casi más importante las entrevistas individualizadas..." (LF 2-87); "...durante el mes de septiembre lo que hablamos el otro día, más que la reunión inicial con todos los padres..." (LF 2-89); "Yo creo que es bueno un primer contacto. Por lo menos en mi tutoría respondieron muy bien, sólo faltó un padre...visualmente ya los conoces, les dices cuatro cosas y...luego empiezas...en reunión con cada uno" (MD 2-92); "Yo creo que es básico. Porque además también habrá muchos padres primerizos, con ganas de saber..." (NP 2-93); "Yo en esa primera reunión no visualicé nada. No me quedé con ninguna cara" (JS 2-94); "Pero ellos sí" (MD 2-95); "Yo estaba más nerviosa que ellos. Además yo soy nueva aquí, vamos..." (JS 2-96); "Sí, pero los padres ya te visualizan a ti...ya saben la referencia...ya saben a quién tienen que dirigirse" (MD 2-97); "Lo que pasa es que sí sirve para una primera..." (JS 2-100); "Hombre las importantes son las individuales. Está claro" (MD 2-101); "Es que al final en esa reunión yo me pongo súper nerviosa. A mí los padres me imponen un montón" (LF 2-102); "Yo creo que un encuentro con las familias de una manera informal... Igual que estamos aquí sentados sería muy importante..., sentarnos en la cafetería del centro los padres de 1º de la ESO y charlar de qué preocupaciones tienen ellos. No es el tutor que les explica en el instituto se hace esto y esto..." (RD 3-206); "Pero yo cuándo tenemos la reunión esa que están los padres, que la tenemos en el gimnasio y están los tutores y están los padres, yo digo, yo pensaba sería ideal tener un reunión en la que estuvieran los chicos de primero, su tutor y todos los profesores de primero. ¿Sabes que te quiero decir? para presentarse, para hablar con ellos pues para decir quiénes son..." (EM 4-186).*

---

### 6.6.2. EQUIPO DOCENTE CON FAMILIAS

---

#### CATEGORÍA: REUNIÓN INICIAL EQUIPO DOCENTE - FAMILIAS

---

##### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad, en la Acogida, de una reunión inicial entre las familias y el Equipo Docente de 1º de ESO en el paso de los alumnos del CEIP al IES.

##### **EJEMPLOS:**

Reunión inicial del equipo docente con las familias.

*"..esa reunión...yo la vería más importante si estuviesen todos los profes. Que cada uno pudiese contar su asignatura...y que los padres tengan una idea un poco más general"*

---

---

(LF 2-108); "Yo creo que sería mejor una reunión general...que esté al menos uno de cada departamento...No hace falta que estén todos los profesores pero sí una visión. Esa visión sí la agradecen los padres. Aparte de la del tutor que lógicamente es la figura de referencia que van a tener durante todo el curso" (JT 2-117); "Nosotros en el departamento sí lo hemos hablado el año pasado. Intentar estar al menos uno de matemáticas en cada reunión porque vemos que los niños...no saben estudiar matemáticas...o piensan, desde el cole, que las matemáticas no se estudian" (LF 2-118); "...incluso...para decir las salidas que vamos a hacer y tienen su significado...eso lo tiene que comentar cada uno de los departamentos" (JT 2-119); "...ya tienen la idea de que existen los departamentos...la organización....También es un poco de acogida a los padres" (JT 2-121); "Muchas veces los padres no saben cómo se evalúa una asignatura..." (LF 2-122); "A mí me parece que tienen que estar todos los profes o un gran número" (LF 2-130); "Yo creo que es más importante recoger cuáles son...sus preocupaciones..." (JS 3-209); "O sea parece una tontería pero tomando un café, un refresco y hablando con cada uno y recoger una serie de cosas por parte del tutor y así es un poco un intercambio para una continuidad, que nos puedan acompañar a alguna salida, que se pueda plantear alguna actividad..." (RD 3-221); "Todos tienen que estar ahí" (AP 3-234); "El año pasado conseguimos que todos los profesores del ciclo vinieran a la presentación. Que antes no se hacía nunca" (RD 3-241); "Sí, eso estaba muy bien" (PH 3-242); "Pero yo cuándo tenemos la reunión esa que están los padres, que la tenemos en el gimnasio y están los tutores y están los padres, yo digo, yo pensaba sería ideal tener un reunión en la que estuvieran los chicos de primero, su tutor y todos los profesores de primero. ¿Sabes que te quiero decir? para presentarse, para hablar con ellos pues para decir quiénes son..." (EM 4-186).

---

## 7. RELACIÓN CEIP - IES

### 7.1. REUNIONES PREVIAS

---

#### CATEGORÍA: REUNIONES PREVIAS CEIP-IES

---

##### DEFINICIÓN:

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la necesidad de mantener reuniones previas entre el CEIP y el IES en el paso de los alumnos de 6º de Primaria a 1º de ESO.

---

##### EJEMPLOS:

Reuniones previas al paso al IES

*"¿Jefatura tiene la información, pregunto por mi ignorancia, de los chavales que vienen de sexto a primero de ESO? ¿Tiene información del desarrollo psicológico o evolutivo de los distintos alumnos que pueda dar una pequeña pauta al tutor para exponerlo, o en una reunión o en una evaluación 0?" (RP 1-287); "Pero sí hay colegios que lo hacen que mandan un informe individualizado" (JS 1-301); "¿Eso (reunión dirección, jefatura de estudios, tutores, orientación) lo hacéis en una reunión?" (JS 1-306); "Yo creo que a lo mejor en septiembre, los días que todavía no hay clase, estaría muy bien que el tutor de un grupo hablase con los profesores del colegio" (LF 1-314); "Y más como funcionamiento de grupo, luego los casos individuales ya los tienes" (JT 1-329); "Venimos a hacer reuniones de departamento. Pues un día no vienes aquí y te vas al cole. Y que te hablen como grupo no un problema individual" (LF 1-335); "Con el tutor de sexto es que eso sería...la bomba" (JS 1-336); "Claro es que toda la información que se pueda recopilar eso ayuda un montón luego para la labor docente, tutorial y todo" (NP 2-283); "Y organizativa también. Alumnos que pueden estar juntos o no pueden estar juntos..." (MD 2-284); "Y que ellos (tutores de sexto CEIP) digan 'hemos trabajado el que tengan que levantar la mano para hablar, que no se levanten para no sé qué'..." (LF 2-285); "pues tú continuas con eso. Pero como no sabemos...Yo muchas veces digo, 'jolín es que a estos niños no les han enseñado a que tienen que levantar la mano'...Y posiblemente sí" (LF 2-287); "Sí que las costumbres que han cogido, lo que han trabajado y los valores que han trabajado se continúen en el instituto" (MD 2-288); "Reunirse un día antes de que empiecen las clases en septiembre y que nos cuenten (tutores de sexto CEIP) un poco. Pues hemos trabajado en eso, hemos dado importancia a no sé qué. Y hacer una continuidad. No sé tener un poco claro qué deberían saber, qué han estado trabajando con ellos y qué podemos exigir nosotros" (LF 2-292); "Es que la tutoría de 1º de ESO tiene que empezar en sexto de primaria ¿no?" (JS 3-8); "Yo en cuanto a la relación entre 6º y 1º de la ESO quería comentar ... si un alumno de 6º ya sabe quién va a ser su tutor en primero me parece fundamental, que eso siempre estamos con lo de los horarios. Si un alumno de 6º, antes de terminar 6º, el profesor va al centro y se presenta, yo voy a ser vuestro profesor en el instituto, me llamo tal... Ya te conocen" (RD 3-125); "Pero claro, hay otro problema añadido ahora también que es de política educativa. Antes teníamos unos centros de referencia y había una cierta conexión.. la dispersión de alumnos es total y los institutos vamos a los colegios, no a hacer una labor tutorial de que los chicos quedan en medio, sino a hacer una labor de marketing. Y estamos a ver quien le quita el alumno a quien. Y por ahí creo que nos cargamos también esta conexión de los colegios con los institutos" (JS 3-126); "...haber visitado los centros por parte del equipo de orientación y sobre todo cuando ha hablado algún alumno del centro parece que lo más importante para ellos, para los padres sobre todo, es escuchar a un alumno que está en 1º de ESO como se ha sentido al llegar aquí, quitarles ese miedo que tienen" (RD 3-144); "Cuando vamos a los colegios a las reuniones de sexto de primaria para presentar un poco el centro y para que ellos pregunten y ... bueno y*

---

---

*tal, pues la preocupación de los padres por ese cambio, la verdad, es que es muy importante" (CR 4-12); "Nos hacemos presentes yendo y hablando con los otros jefes de estudio y con los otros orientadores que nos es posible, que nos pasan la información, una lista de los diferentes casos, quién se puede juntar y quién no" (EM 4-121); "Sí, pero es una cosa, pues eso entre jefes de estudio y orientadores y ya está" (CR 4-12).*

---

## 7.2. RELACIÓN ENTRE ALUMNOS

---

### **CATEGORÍA: RELACIONES PREVIAS ENTRE EL ALUMNADO DEL CEIP Y EL IES**

---

#### **DEFINICIÓN:**

Hace alusión a la visión que tiene el profesorado acerca de la conveniencia de mantener encuentros entre los alumnos del CEIP y el IES previos al paso de 6º de Primaria a 1º de ESO.

---

#### **EJEMPLOS:**

Participación del alumnado del CEIP en actividades del IES

*"Desde el cross, claro que les gusta" (JS 2-303); "Eso les viene muy bien. Yo lo noto cuando los he llevado al laboratorio que: '¡ah! pues aquí estuvimos con el aula arqueológica intentando hacer fuego'....Y como continuidad, ellos vienen, ya lo conocen un poco...lo sienten como algo más suyo" (MD 2-304); "Y luego también los niños de sexto han ido a visitar el instituto con el director y el jefe de estudios y les han enseñado todo el instituto. Y les han contado también pues como funcionan un poquillo" (JS 2-305); "Nosotros meter esto como...pre-jornadas de Acogida, o aquí en la relación colegio instituto" (JS 2-305) "Una jornada de puertas abiertas o así" (LF 2-312); "Por ejemplo que las Jornadas de Puertas Abiertas que se organicen un poquito... con más tiempo. Quiero decir que los chicos puedan pasar, por ejemplo, un día en el instituto...Que han venido, han estado con sus antiguos compañeros que ahora están en 1º aquí, pero eran de 6º el año pasado. Han estado en las mismas clases compartiendo... no una actividad docente normal, porque obviamente no puede ser, pero han estado con ellos una horita, dos y han visto que al final el instituto no come" (JS 3-126); "...al finalizar el curso los que están en sexto de primaria vienen aquí. Y se les enseña pues todas las ubicaciones, el jefe o la jefa de estudios habla con ellos, el orientador también. Vienen con su maestro o con su maestra y con la orientadora también... para ellos es importante... aparte de que es el primer contacto, ve muchas veces a sus hermanos, ven a sus amigos porque están en cursos superiores...Y de alguna manera yo creo que eso hace que tengan una visión como más tranquilizadora" (EM 4-13); "Pero claro es que eso también sería difícil de organizar porque nosotros del Joaquín Costa nos vienen seis grupos, que son 180 niños. ¿Cómo organizamos una visita de los 180 viendo las instalaciones..." (LO 4-123); "...pero, verdaderamente, debería ser así porque tendrían una aproximación a su realidad del año siguiente" (LO 4-125); "Claro si fuéramos los profesores de aquí, que también yo creo que hemos perdido ya la razón y la reconciliación. Es que te das cuenta de repente, en la propia decoración, que es otro mundo" (EM 4-128).*

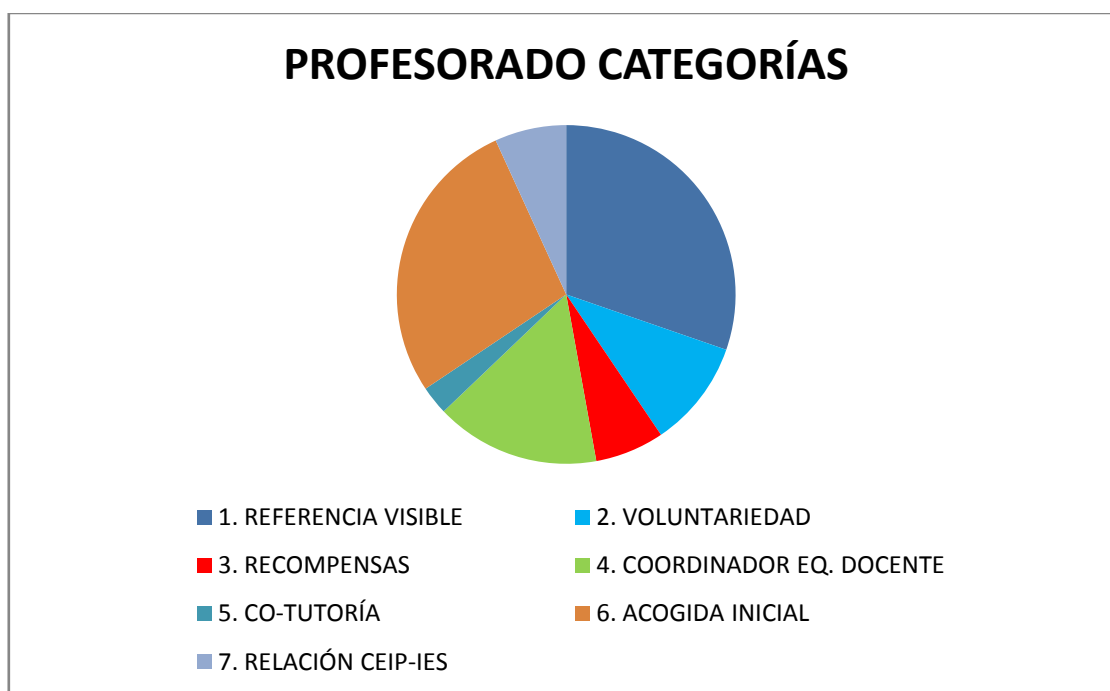
---

#### 4.3.2 RESULTADOS POR CATEGORÍAS

Al igual que hicimos con el alumnado esta información descriptiva abrió las puertas a un análisis más profundo dando lugar a la obtención de conclusiones relevantes. Como apuntamos en aquella ocasión se revisará el contenido de las categorías para seleccionar aquellas frases más representativas que dan respuestas a la propia investigación. De forma similar los resultados resultan más comprensibles y fundamentados mediante las citas textuales de los implicados.

De idéntica forma a lo realizado con el alumnado se procedió a la elaboración de tablas de frecuencia y gráficos que nos sirven de ayuda para interpretar y elaborar el informe, amén de facilitar su lectura.

En primer lugar presentamos una aproximación de los datos generales proporcionados por las intervenciones el profesorado de 1º de ESO en cada una de las categorías relevantes.



6. Profesorado: categorías.

A la vista de los datos reflejados en el gráfico 6 y en la tabla 87 podemos constatar que se pueden establecer tres grandes núcleos de atención para el profesorado según se desprende del número y análisis de sus opiniones a través de los grupos de discusión. Serían los relativos a una referencia visible para el alumnado, la importancia del equipo docente y

la valoración de la acogida inicial al alumnado de 1º de ESO. A continuación destacarían la voluntariedad en el cargo de tutor en 1º de ESO, la relación entre el CEIP y el IES y las recompensas por el cargo de tutor. Por último aparecen las opiniones acerca de la co-tutoría.

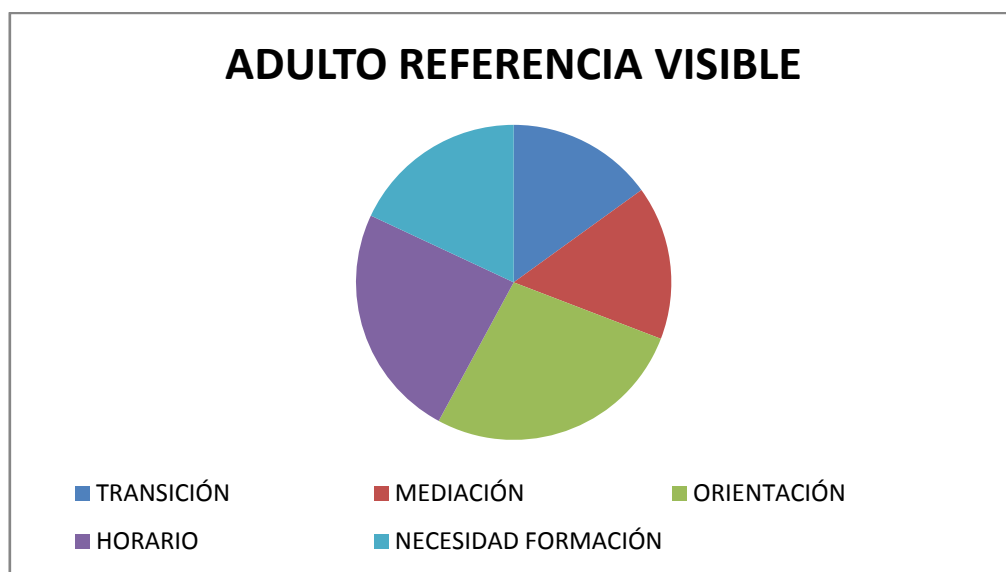
<b>INTERVENCIONES PROFESORADO POR CATEGORÍAS</b>	
<b>Referencia visible</b>	133
<b>Voluntariedad</b>	45
<b>Recompensas</b>	29
<b>Coordinador Equipo Docente</b>	69
<b>Co-tutoría</b>	12
<b>Acogida inicial</b>	121
<b>Relación CEIP-IES</b>	30

**87. Intervenciones profesorado por categorías.**

Procedemos a continuación a la presentación de resultados derivados del análisis de cada una de las categorías siguiendo la misma dinámica que en los resultados por categorías del alumnado: primero mostramos el gráfico de sectores y a continuación la tabla con el número de las intervenciones correspondientes a cada categoría.



## 1. ADULTO DE REFERENCIA VISIBLE



7. Adulto de referencia visible

INTERVENCIONES PROFESORADO ADULTO REFERENCIA VISIBLE	
Transición	20
Mediación	21
Orientación	36
Horario	32
Necesidad de formación	24

88. Intervenciones profesorado: Adulto referencia visible.

### 1.1 EN LA TRANSICIÓN

La totalidad de los profesores participantes en los grupos de discusión consideran de vital importancia el papel que tiene el tutor, como adulto de referencia, en la transición del CEIP al IES.

Para dar continuidad con la etapa anterior en los colegios. *"Yo creo que tiene que ser una continuación...con el tipo de tutoría que han tenido en primaria...si ya de por sí es un cambio radical al instituto hay que intentar acercarle lo más posible a ...lo que tenían en primaria"* (JT 1-2).

Hay un acuerdo total al presentar al tutor en 1º de ESO como punto de referencia inicial para el alumnado. *"Entonces creo que el papel del tutor, como punto de referencia dentro del sistema educativo en 1º de la ESO es el más básico de toda esta etapa educativa"* (RD 3-3); *"Me parece que es crucial la figura del tutor en todos los cursos, pero en 1º de la ESO es particularmente importante por la transición que supone y que tengan alguien a*

*quién agarrarse y un hombro sobre el que llorar" (LO 4-2); "... Entonces yo creo que el tutor es una figura clave para hacer esa transición..." (CR 4-12).*

También existe la convicción de la necesidad que los alumnos tienen de esta figura de referencia. *"Pero es que los niños desde el primer día al último día, piden esa figura" (JS 1-9); "Sí necesitan un papel de referencia para a quién contarle lo que les pasa... ellos se sienten como seguros de tener a alguien" (LF 1-11).*

Se constata de forma clara con la experiencia personal como tutores en 1º de ESO. *"Yo he sido tutora de 1º de la ESO durante muchos años de mi carrera docente y creo que para los críos es un momento bastante importante por el cambio que significa...porque es un cambio sustancial con respecto a su centro de referencia, que suelen ser los coles. Allí todo es como muy familiar y muy particular y están todos como muy arropaditos" (LO 4-2).*

Y este papel de referencia en la transición es muy importante también de cara a las familias del alumnado de 1º de ESO que viven esta situación de tránsito con mucha preocupación e intranquilidad. *"Entonces yo creo que para los padres el tener una figura de referencia que sienta que cuida a sus hijos, que sus hijos están cuidados, que pueden hablar con él o con ella sin sentirse juzgados o inmediatamente con las palabras de siempre" (EM 4-8).*

## 1.2. EN LA MEDIACIÓN

Existe unanimidad al valorar como muy importante el papel como mediador del tutor en 1º de ESO, por lo que se destacan sus especiales actitudes y habilidades para ejercer dicha mediación para los alumnos y de ellos con su entorno. *"Tiene que tener unas habilidades sociales bastante potentes como para conciliar, no solamente a los niños con los padres y a los padres con los niños, sino a los padres con los demás profesores y a los profesores con los demás..." (EM 4-46); "Somos la referencia de ellos con sus padres, de ellos con el centro y de ellos con los distintos conflictos que puedan tener...para solucionar sus pequeños problema porque para nosotros son pequeños pero para ellos no" (RP 1-34); "Porque tienen muchísimos problemas sociales, muchísimos problemas económicos, muchísimos problemas de planificación familiar...y a muchos alumnos esto les hace perder un poco el norte" (RP 1-95).*

En especial la mediación entre el alumnado y el resto de profesores de la que, en muchas ocasiones, no se sale bien parado. *"Y... tienes que poder hablar con ellos de cualquier problema que tengan con el resto del profesorado"* (RD 3-3); *"...experiencia mía como tutor de mediar en algún conflicto con algún otro profesor... bueno... he salido un poco escaldado"* (CS 3-33).

Se valora como importante ejercer esa mediación a tiempo, ligado con la presencia diaria del tutor. *"...han podido surgir conflictos que no te enteres o que no puedas mediar...han regañado o se han peleado... y directamente si no está ahí no puedes ayudarles o mediar"* (MD 1-50).

De una forma muy gráfica algún participante propone una norma clara de actuación en este tema de la mediación: *"...yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos...intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo"* (JS 1-105); *"Tiene que ser gente con corazón. Eso es fundamental. O sea, seres humanos"* (AP 3-128).

### 1.3. EN LA ORIENTACIÓN

#### 1.3.1. AL ALUMNADO

Como orientador del alumnado se destaca, en primer lugar, la especial relevancia del papel a desempeñar en este momento de cambio. *"Pero el que realmente es el orientador es el tutor. Porque el tutor tiene una conexión directa con los chicos por una parte y con los padres por otra"* (EM 4-46); *"...el tutor tiene un papel complicado que deberíamos obedecerle o seguirle creo sus directrices... Vamos este curso tiene estas características, vamos a hacer esto y todo el equipo apoyarle"* (YO 4-24); *"El tutor tendría que tener un papel de pedagogo, o sea de acompañante, quizá en 1º de la ESO. Ya no tanto de formador, yo voy más al lado, pues eso, emocional, ¿no? Porque para ellos bastante difícil es cambiar de centro..."* (AC 3-13).

Se valora como importante la búsqueda del, tan necesario, equilibrio.

Equilibrio entre cercanía y seriedad, *"la tutoría en 1º de ESO...tiene dos fases. Una primera que ... es la de iniciar...tiene que tener una mayor continuidad (con la forma del CEIP).... van pasando los meses... van evolucionando... tenemos que ser como más serios"* (RP 1-3); *"...al principio sí les tienes que dar confianza, mucho cariño. Pero luego hay que ser duro igual que un profe o un tutor de segundo"* (LF 1-18).

Equilibrio entre la dependencia inicial y la independencia progresiva, *"los niños vienen aquí, al instituto, pidiendo esa figura...necesitan ese apoyo"* (JS 1-8); *"Sí, yo creo que es el momento en el que tienen que ir desligándose. Pero es verdad que precisamente porque es el momento quizá necesitan ahí a alguien que les dirija un poco ¿no?"* (CR 4-16); *"...Creo que los chicos tienen que empezar a separarse de esa protección. Ya son más mayores y además la piden a gritos"* (YO 4-15).

### 1.3.2. A LAS FAMILIAS

En primer lugar se valora este papel de orientación familiar en el momento de la transición del CEIP al IES debido a la especial tensión con que las familias viven este paso. *"En cuanto a los padres yo creo que es muy importante el tutor porque los padres están muy agobiados. Yo creo que incluso más que los chicos en el paso de la primaria a la secundaria"* (CS 3-4); *"Los padres lo viven un poco también con el mismo miedo, con la misma inquietud y con la misma sensación de que su hijo crece y ... adónde va"* (EM 4-8). En este aspecto sería interesante para futuras investigaciones ligadas con este tema plantearse grupos de discusión con las familias para conocer su particular visión de este momento de tránsito.

Se destaca el papel de orientador familiar que se lleva a cabo en este momento, a pesar de que *"...no somos mediadores familiares, que lo estamos haciendo..."* (RP 1-255). Por ello *"...muchos padres necesitan venir a verte para ser escuchados..."* (RP 1-109); *"Y te piden ayuda"* (NP 1-112); *"Y te piden consejo"* (LF 1-114); *"Es que eso es la tutoría de padres"* (JT 1-116).

También se destaca la importancia de buscar la colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos en 1º de ESO. *"Y a lo mejor la acción tutorial sería para que la familia participara más dentro de lo que es el ámbito de estudios de su hijo"* (PH 3-17); *"A mí me parece una buena medida, a parte de la reunión primera que se hace de acogida a los alumnos de primero... me parecería fundamental, que hubiera una reunión por trimestre de tutoría con todos los padres"* (RD 3-19).

### 1.4. EN EL HORARIO

#### 1.4.1. EN EL NÚMERO DE HORAS CON SU GRUPO

Existe una total unanimidad al valorar la importancia de pasar cuántas más horas mejor con el grupo del que se es tutor. Por un lado es una manera de adecuar la situación

del IES a la que tenían en el CEIP. *"Los niños vienen de primaria con un tutor con el que están muchísimas horas a la semana, porque les da varias asignaturas y de repente en secundaria ... pierden esa referencia de un profesor que esté con ellos mucho tiempo"* (NP 1-4).

Por otro lado se facilita el ejercer de adulto de referencia, visible y presente en los acontecimientos del grupo y de cada alumno en particular: *"La tutoría empieza el lunes a las 8:30 y acaba el viernes al salir y todo lo que hay en el medio es tutoría. Para eso hacen falta recursos, como estábamos hablando antes..."* (JS 3-119).

Como medidas a llevar a cabo para estar muchas horas a la semana con el grupo del que eres tutor en 1º de ESO se propone el dar varias asignaturas a tu grupo y, por supuesto tener al grupo completo, *"yo he estado en un centro donde los tutores de 1º de ESO daban dos asignaturas (al grupo)...Normalmente eran maestros que les daban matemáticas y naturales o lengua y sociales o lengua y francés... Y funcionaba muy bien"* (JS 1-40); ; *"O sea, lo primero hay que partir de que el tutor tiene que dar mucha materia en su clase. Una asignatura de peso, que tenga una hora diaria por ejemplo, sería fundamental. O varias asignaturas, pero que veas a los alumnos todos los días de la semana... Qué tengas a todo el grupo, por supuesto"* (RD 3-56).

Es obvio que situaciones como las que a continuación se citan van en contra de estos planteamientos y hacen interrogarse acerca de la importancia que otorga la administración educativa y los equipos directivos de los IES al papel central que tiene la tutoría como elemento vertebrador de la vida de los centros. *"... En mi caso, yo hay chavales que no les doy clase [...]"* (profesora de francés con dos horas de clase semanal) *O sea, sólo los conozco de los pasillos y de una hora de tutoría."* AC 3-55; *"O cuando los ven tres veces a la semana porque ni siquiera están en el centro porque están compartidos"* CR 4-41; *"De la misma manera que me parece que no debería ser un tutor de 1º [...]"* pues un profesor de educación física por ejemplo. *Porque es que, como mucho, y ya dándole la MAE, está cuatro horas a la semana con ellos"* (LO 4-66).

#### 1.4.2. EN LA IMPLICACIÓN E INVERSIÓN DE ESFUERZOS

Se valora profundamente la implicación personal y profesional que deben tener los tutores de 1º de ESO, *"yo creo que la base de todo está en la implicación personal o profesional que queramos tener todos con nuestro grupo como tutor"* (RP 1-42); *"Hay que*

*reconocer que la tutoría [...] es una tarea dura, quiero decir que es una labor..., en fin es un compromiso" (CR 4-47); "Entonces ahí hay un sentido de la responsabilidad, yo creo y del compromiso que también tiene que tener el tutor, y es verdad, con la educación" (EM 4-86).*

También hay un acuerdo general en considerar una buena inversión personal, para el grupo y para el centro en general todos los esfuerzos iniciales que se dediquen al buen funcionamiento de la tutoría en 1º de ESO. *"Todo lo que se haga en 1º es ganado en otros cursos: disciplina, hábitos de estudio, todo" (MD 1-121); "Es sentar las bases" (NP 1-122); "Lo de entrevistarse con todos los padres durante el primer mes eso... vamos" (JS 1-124); "...es un esfuerzo muy grande al principio pero luego a lo largo del curso te relajas porque has ganado... yo siento como que gané mucho" (LF 1-127); "...tú sabes que hay buenos tutores y que esos grupos funcionan. ¿Por qué? Pues no va a ser simple coincidencia sino que la tarea que está haciendo el tutor hace que ese grupo vaya conducido y funcione bien" (LO 4-75).*

#### 1.5. NECESIDAD DE FORMACIÓN Y RECURSOS

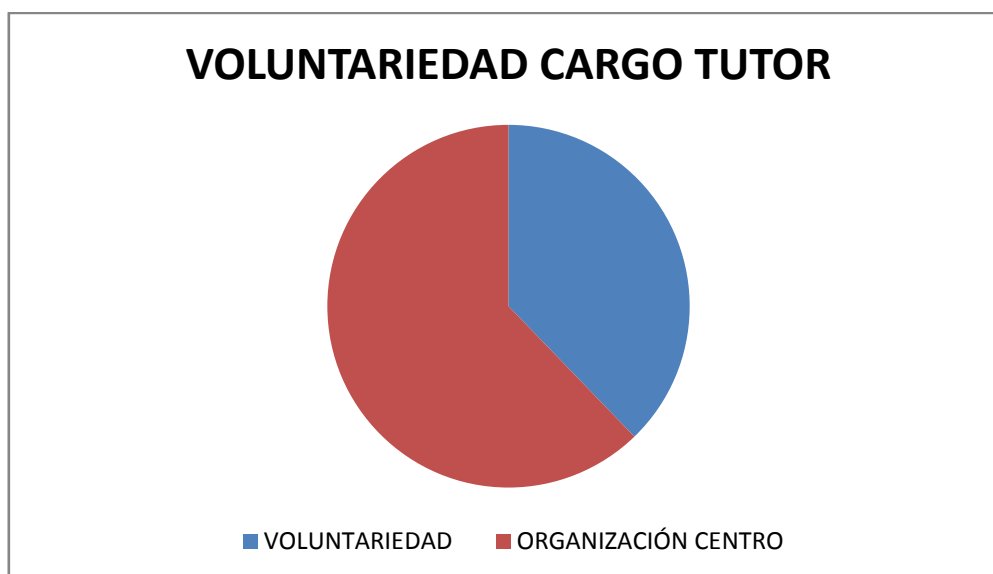
Se reconoce claramente una carencia en formación adecuada para llevar a cabo la labor de tutoría, más en concreto en 1º de ESO. *"Es importante pero también hay otro déficit ... hacen falta recursos que no tenemos" JT 1-96; "...y la función tutorial también requiere una formación" (JT 1-98); ; "...no somos pedagogos, que lo estamos haciendo, no somos psicólogos que lo estamos haciendo..." (RP 1-255).*

En muchos casos se duda de la eficacia del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y se hace mención a la diferencia entre la formación pedagógica de los maestros y la de los profesores. *"A nivel pedagógico no hemos estudiado supuestamente nada" (AC 3-134); "...cuando hice el CAP antes de dedicarme a la enseñanza, me fui a Salamanca rápidamente a hacerlo en tres meses" (RP 1-259); "A mí me las convalidaron con una asignatura de la facultad, O sea que imagínate el CAP que hice yo" (LF 1-271); "Sin embargo en primaria sí se da psicología y pedagogía" (RD 3-140).*

En este apartado hay que hacer constar la falta de humildad y el individualismo que en ocasiones preside nuestras actuaciones como tutores. *"...nos cuesta reconocer que nos puede ir mal en un grupo... no nos gusta pedir ayuda... somos muy individualistas" (LF 1-251); "Yo pedir ayuda a Orientación. Porque a veces pensamos que es nuestro propio fracaso no*

*hacerlo como queremos y... ir a Orientación a lo mejor es de reconocer ante todos que somos nosotros unos fracasados..." (NP 1-252).*

## 2. VOLUNTARIEDAD



8. Voluntariedad en el cargo de tutor.

INTERVENCIONES PROFESORADO VOLUNTARIEDAD EN EL CARGO DE TUTOR	
<b>Voluntariedad</b>	17
<b>Organización del centro</b>	28

89. Intervenciones profesorado: Voluntariedad en el cargo de tutor.

### 2.1. VOLUNTARIEDAD

Hay una idea que es ampliamente compartida por todos los participantes: *"No todo el mundo sirve para ser tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1º ESO"* (NP 1-359); *"O sea que no están preparados para ser tutores de 1º de ESO porque nunca han tratado con este tipo de alumnado de edades entre 12 y 14 años. No los conocen, no saben que demandan, no saben que es lo que quieren..."* (RD 3-131).

Por lo que la voluntariedad para desempeñar el cargo sería una premisa a tener en cuenta a la hora de organizar el centro educativo. Aunque *"...un problema con la voluntariedad ... si está de alguna manera remunerada. No sé cómo decirlo suavemente..."* (RP 1-353).

Y si no disponemos de voluntarios *"...Claro y si nadie quiere ser tutor de 1º de la ESO. ¿Qué pasa?"* (AP 3-274); *"Claramente, pues te ha tocado"* (CS 3-280).



## 2.2. CRITERIOS ORGANIZATIVOS

Existe una convicción generalizada en torno a la idea de las dificultades y, en muchos casos imposibilidades reales, para poder organizar la estructura de los IES tomando como un criterio básico la asignación de tutorías en 1º de ESO a las personas más válidas y con los recursos adecuados a tal función.

*"...debería entonces de disponer de una flexibilidad horaria para los tutores, que a lo mejor no es solo una hora para los padres, sino que serían dos, en su horario y que el grupo en vez de tener 31 (alumnos) tuvieran 20 y serían tres tutores (en lugar de dos), pues eso es fundamental." (PH 3-92).*

Hay que atender a otras circunstancias que, al final, aparecen como prioritarias aunque no tengan nada que ver con lo expresado anteriormente.

*"Siempre hay que estar pensando en el horario porque luego juegas con las horas de tutoría para cuadrar los horarios individuales de los profesores" (CS 3-267); "Depende de tantas circunstancias, de que el departamento tenga no sé cuantas horas, de que le puedas dar las horas a este profesor, o se tiene que hacer cargo de no sé qué" (CR 4-35); "Entonces muchas veces no se elige a la persona más adecuada... porque no se siguen este tipo de criterios, se siguen otros: la antigüedad, como yo soy el director pues yo elijo. En vez de decir: a ver qué tiene que tener el tutor" (EM 4-46); "Yo creo que sería incluso desde el principio de curso gestionar hasta los horarios. Intentar cuadrar que si tal profesor va a ser tutor de 1º de la ESO que sus horas de actividades complementarias cuadren a lo mejor con una MAE que tiene el grupo" (SU 4-55).*

Y todos de acuerdo con una queja ante la administración educativa por la premura en empezar las actividades lectivas sin tener tiempo material para poder confeccionar los horarios de acuerdo a criterios pedagógicos. Lo importante es que los horarios estén en el plazo marcado, ¿quién los vaya a llevar a cabo? importa menos y casi siempre sin tener todo el personal nombrado. *"Los horarios se hacen en tiempo record y no puedes priorizar absolutamente nada" (CR 4-58).*

### 3. RECOMPENSAS



9. Recompensas por el cargo de tutor.

INTERVENCIONES PROFESORADO RECOMPENSAS CARGO DE TUTOR	
Horario	16
Económicas	3
Méritos	5
No existen	5

90. Intervenciones profesorado: Recompensas por el cargo de tutor.

#### 3.1. EN HORAS

En este aspecto de las posibles recompensas por ejercer la tutoría en 1º de ESO el profesorado se manifiesta con unanimidad a favor de poder disponer de un mayor número de horas para atender a todas las tareas derivadas de la tutoría en 1º de ESO y en contra de los recortes experimentados en los últimos años.

*"Las horas del instituto sólo las dedico a la tutoría (1º ESO)... si tengo que recibir padres, tengo que hacer llamadas, tengo que... y muchas veces se me olvida el resto de los alumnos...dedico el tiempo sólo a los 23 de la tutoría" (LF 1-46); "Qué nos falta tiempo y nos faltan horas y que una hora a la semana de tutoría y una hora de entrevista con padres, más, este curso que tenemos unas clases llenas de alumnos hasta 33, o sea es que yo, por ejemplo, no daba abasto a reunirme con padres porque no tenía huecos" (RD 3-47); "...Entonces yo siempre he defendido que el trabajo de la tutoría debería estar gratificado con horas. Qué te den tiempo a reflexionar sobre tu grupo, a hablar con las familias, a hablar con otros profesores, a hablar con los orientadores..." (LO 4-29); "Es que yo creo que la labor tutorial*

*requiere de un tiempo de coordinación, de un tiempo de atención a los chicos, de un tiempo de atención a los padres, de un tiempo de reflexión que ahora mismo, que parecen que son dos horas y dices bueno es que dos horas en un horario, que pasar de 18 a 20 no es nada" (CR 4-35). "Y al mismo tiempo cuando a alguien se le da tiempo se le piden responsabilidades. Te he dado este tiempo ¿en qué lo has gastado? Porque tampoco se trata de, porque esta la tentación de, a mi me dan tiempo entonces me hago tutor..." (JS 3-163).*

Imposibilidad de poder dotar de más horas lectivas a la tutoría. *"Entonces como estamos en este momento en estas circunstancias podemos pensar en más horas, pero es que no hay de donde sacar más horas. Porque no hay más personal" (CS 3-121).* Además se hace alusión a la Addenda a las Instrucciones de Inicio de curso de la C.A.M.11-12 que suponen pérdida horaria para la atención real a la tutoría en el horario lectivo: *"Que hay muchos centros que ese año dedicaron la tutoría a hacer matemáticas, lengua o inglés" (LO 4-37).*

### 3.2. ECONÓMICAS

Se manifiesta el peligro que supone que alguien ejerza de tutor por la recompensa económica que suponga el cargo. Actualmente no lo consideran significativo: *"Porque 37,50 € que estamos cobrando..." (AP 3-160).*

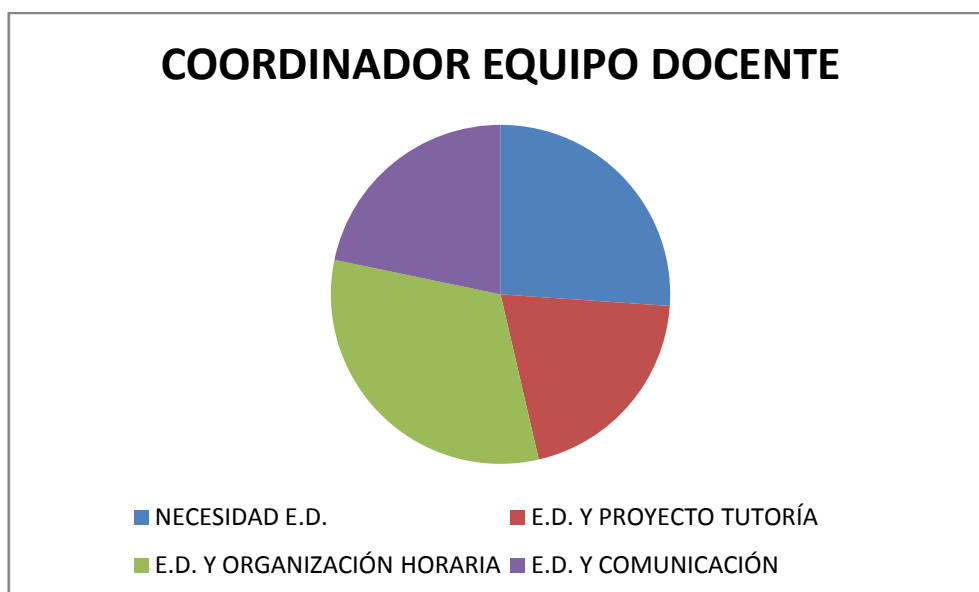
### 3.3. MÉRITOS

Se valora como positivo el incentivo para el concurso de traslados en medio punto por ejercer la función de tutoría: *"Bueno a mí me ha parecido muy bien que este año para el concurso de traslados, den medio punto" (RP 1-343).*

### 3.4. NO EXISTEN

Después de haber manifestado con claridad su opción por recompensar con horas lectivas la tarea de tutoría constatan que no existen en realidad ninguna recompensa. Fundamentalmente porque la administración educativa no lo tiene como prioritario. *"Yo no veo recompensa ninguna....(CS 3-154); "La satisfacción personal" (AC 3-155); "Es cansado ser tutor... Y ventajas no tienes ninguna" (CS 3-158); "Aunque sabemos que la tutoría está un poquito dejada de la administración" (YO 4-24); "Hombre yo creo que por parte de la administración no se cuida nada. Eso está clarísimo" (LO 4-29).*

#### 4. COORDINADOR DEL EQUIPO DOCENTE



10. Coordinador del Equipo Docente

INTERVENCIONES PROFESORADO COORDINADOR DEL EQUIPO DOCENTE	
Necesidad Equipo Docente	18
Equipo Docente y proyecto de tutoría	14
Equipo Docente y organización horaria	22
Equipo Docente y comunicación	15

91. Intervención profesorado: Coordinador del Equipo Docente.

##### 4.1. NECESIDAD DEL EQUIPO DOCENTE

Los profesores se manifiestan a favor del buen funcionamiento del Equipo Docente en 1º de ESO. En primer lugar piensan que es imprescindible que se pueda reunir: *"Para eso además de una reunión de tutores tendría que haber cada quince días... algo inverosímil voy a decir ¡eh!, una reunión del equipo docente. No solamente cuatro a lo largo del curso (las evaluaciones)"* (RP 1-147); *"creo que las reuniones ... de equipos docentes, que se han hecho por primera vez, es algo muy positivo..."* (RD 3-144).

Con la existencia de las reuniones del Equipo Docente se favorece el conocimiento de la realidad del alumnado de 1º de ESO: *"Yo valoro muchísimo la información...de cada uno de los alumnos. Yo sí que necesito la explicación de por qué el comportamiento de ese niño, por qué no ha estudiado esto..."* (JS 1-164); el intercambio de opiniones: *"Claro, porque ahí participamos la gente que damos clase. Entonces hay un intercambio de opiniones, de información, de cosas de las que a lo mejor no teníamos ni idea"* (AP 3-173); y la toma de

decisiones comunes como grupo de profesores: "... ver entre todos que hacer. Hemos tomado medidas como equipo de profesores" (RD 3-144).

De esta forma se conseguiría que la función de tutor en 1º de ESO se viese muy favorecida: "Yo creo que debería estar muy reforzada por unos equipos docente muy cohesionados. El tutor no puede trabajar solo..." (YO 4-15).

También manifiestan que llevar a cabo esta tarea implica compromiso por parte de todos los componentes del Equipo Docente que en ocasiones es algo que falta: "...pero para eso se requiere ... mucha conciencia ..." (JT 1-151); "...todo fluye en relación al compromiso que queramos tener todos con nuestra profesión" (RP 1-246); "...obviamente pues hay gente que no se va a implicar ni esto, ni en ninguna otra cosa" (CR 4-93).

#### 4.2. EQUIPO DOCENTE Y PROYECTO DE TUTORÍA

Necesidad de compartir un mismo proyecto de tutoría en 1º de ESO elaborado entre todos los componentes del Equipo Docente para tener claros unos mismos objetivos: "Que a mí me parece muy importante...elaborar un proyecto de tutoría en septiembre...Entonces...pues tener un objetivo que queremos alcanzar. Pues esto y hacer actividades en función a eso" (LF 2-332).

De esa manera nos sentimos trabajando en común: "...pero sí que requeriría un encuentro de equipo que da clase a un grupo y es un proyecto de tutoría. Es decir, cuatro cosas que todos los profesores que dan clase tuvieran claro... Porque todos van a lo mismo..." (JT 1-276).

También se conseguiría educar a nuestros alumnos de 1º de ESO desde la coherencia entre todos los componentes del Equipo Docente: "Yo insisto en la coherencia en el grupo porque es que me lo han dicho los chicos. Es que cada profesor... si ven desde chiquititos que cada uno les pedimos una cosa diferente, ellos se descontrolan muchísimo con eso" (YO 4-183).

#### 4.3 EQUIPO DOCENTE Y ORGANIZACIÓN HORARIA

En general la visión del profesorado ante la posibilidad de procurar un momento de reunión del Equipo Docente de 1º de ESO encuadrada en el horario general del centro es muy negativa. Claramente se ve imposibilitada por las restricciones de personal y ampliación

de horas lectivas impuestas por la administración educativa de la comunidad de Madrid: *"Eso sería fundamental. Pero yo no sé cómo. Aquí buscar un momento para una reunión..."* (LO 4-81); *"Pienso que la gente si tuviera una AC (actividad complementaria) y estuviera reconocido y estuviera puesto en su horario y le liberaran de otras clases, la gente lo haría maravillosamente"* (YO 4-90); *"¿Por qué nos dicen desde la administración dos horas? (referida a la tutoría) Pues no, tres. Otra para reunirse. Ya está. Es así de fácil"* (YO 4-109).

La otra posibilidad es dejarlo al voluntarismo y hacer reuniones de Equipos Docentes fuera de nuestro horario personal: *"Pero es que no tenemos tiempo. Entonces tiene que ser fuera del horario"* (LF 1-204).

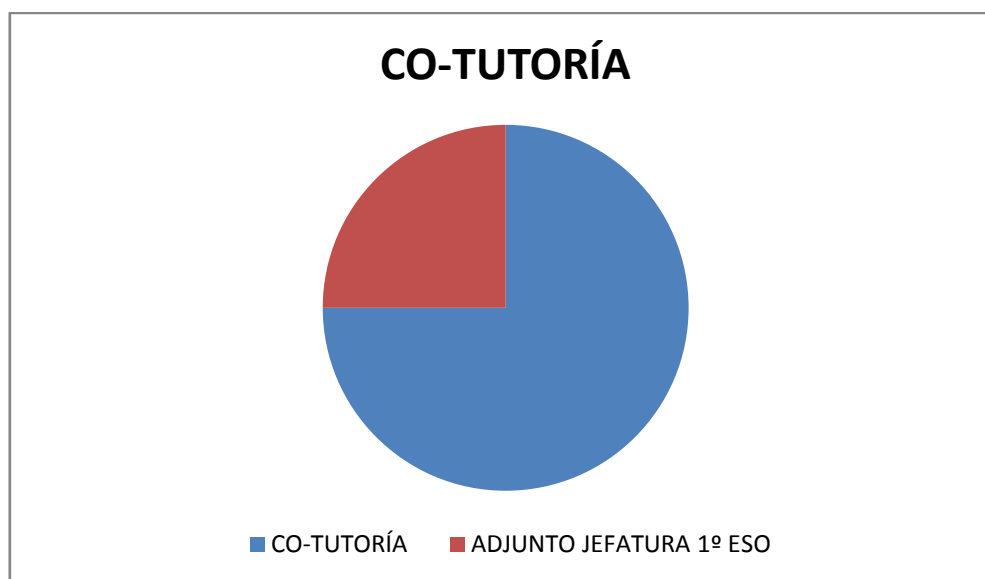
#### 4.4. EQUIPO DOCENTE Y COMUNICACIÓN

El profesorado tiene bastante claro, como hemos visto anteriormente, que los cauces de comunicación formal se verían muy facilitados si existieran las reuniones del Equipo Docente.

Por otro lado reconocen que es un esfuerzo extra que se añade a la función del tutor de 1º de ESO el buscar esos cauces, formales o no formales, para tener un conocimiento más real de la situación de sus alumnos: *"Pero muchas veces al tutor le da miedo convocar reuniones en la pizarra... es que luego estás en la sala de profes ... y estás escuchando 'que alguien ha convocado y... ¿qué querrá? y una reunión ¿para qué?'..."* (LF 1-198); *"Perder entre comillas diez minutos...Eso tampoco es un hábito que tenemos"* (JT 1-228).

Aunque las nuevas tecnologías nos faciliten un poco las cosas: *"Y bueno ahora ya vamos entrando por los correos electrónicos y ya la cosa es mucho más rápida..."*(LO 4-116).

## 5. CO-TUTORÍAS



11. Co-tutoría.

INTERVENCIONES PROFESORADO CO-TUTORÍA	
Co-tutoría	9
Adjunto a jefatura 1º de ESO	3

92. Intervenciones profesorado: Co-tutoría.

### 5.1. CO-TUTORÍAS

El profesorado tiene bastante clara la idea de que la labor de tutoría no debe ser una labor en solitario: *"La función de tutoría no tiene porque recaer exclusivamente en un profesor del grupo..."* (JT 1-52). Puede y debe compartirse con profesores carga horaria significativa en el grupo: *"Entonces, ahí, habría que empezar a hablar ... de la figura de los co-tutores o tutores específicos para determinado tipo de alumnos que necesitan un seguimiento, que esos quizá sí que habría que verlos todos los días"* (JS 3-61).

### 5.2. ADJUNTO A JEFATURA 1º DE ESO

También manifiestan su acuerdo en que exista la figura del profesor adjunto a Jefatura dedicado a esta labor para 1º de ESO con prioridad: *"...un jefe de estudios dedicado sólo a primer ciclo..."* (PH 3-108); *"¿Razón de eso? hace falta tiempo. Léase un jefe de estudios adjunto. Hay sitios donde el jefe de estudios adjunto hace esa labor de acompañamiento que estábamos hablando, porque lo puede hacer"* (JS 3-119).

## 6. ACOGIDA INICIAL



12. Acogida inicial.

INTERVENCIONES PROFESORADO ACOGIDA INICIAL	
Necesidad	14
Objetivos	8
Responsabilidad	31
Temporalización	12
Actividades	28
Reuniones iniciales	27

93. Intervenciones profesorado: Acogida inicial.

### 6.1. NECESIDAD DE LA ACOGIDA

Hay una opinión unánime acerca de la necesidad de realizar unas jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO que son positivas para todos, alumnos, profesores y para el propio centro: *"o, a mí sí me parece necesario, fundamental y les viene bien a ellos y a mí"* (JS 2-7); *"Jornadas de Acogida ...creo que ha sido algo positivo para el centro"* (RD 3-125); *"Entonces es verdad que cuando llegan al instituto van un poco desvalidos porque es un cambio sustancial con respecto a su centro de referencia, que suelen ser los coles. Allí todo es como muy familiar y muy particular y están todos como muy arropaditos. Y de repente les echamos, aquí, a los leones"* (LO 4-2).

También se pone de manifiesto la dificultad de realizar una Acogida planificada debido a la vorágine del inicio del curso y a la falta, en muchas ocasiones, de profesores y tutores de 1º de ESO en ese momento: *"Pero mi sensación es esa que quizá se les recibe un*



*poco... pues...influidos por esa locura de inicio de curso que siempre es complicado"* (CR 4-144).

## 6.2. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos que debería cumplir esa Acogida Inicial, el profesorado manifiesta los siguientes.

Conocimiento mutuo entre el alumnado de 1º de ESO y su tutor: *"Para conocerlos un poquito"* (LF 2-8).

Conocer a los compañeros y crear conciencia de grupo: *"...crea conciencia de grupo..."* (MD 2-5); *"Alumnos de diferentes centros, que venían de diferentes colegios, ... Creo que hicieron una especie de piña todos los alumnos de 1º de ESO que eso ha favorecido un poco la llegada al centro"* (RD 3-125).

Además, conocer el centro, sus instalaciones y al profesorado: *"...primero que conozcan el centro...biblioteca...aula de informática...cafetería...Que conozcan a los profesores y que se conozcan entre ellos. Que al final va a ser un grupo que va a compartir muchas cosas durante nueve meses"* (LF 2-13).

Ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que los alumnos sienten en el momento del cambio al entrar al IES: *"Es una forma de que se les quite el miedo que tienen al centro por el cambio"* (LF 2-6).

## 6.3. RESPONSABILIDAD

El profesorado manifiesta con claridad que la responsabilidad de la organización de la Acogida Inicial al alumnado de 1º de ESO no debe recaer en la voluntariedad de unos pocos: *"...no es una labor del tutor de primero y del jefe de estudios de primero. Es de todos..."* NP 2-144, *"Sí porque si no se convierte otra vez en la voluntariedad..."* (CS 3-195). Afirman que debe corresponderse con un proyecto de centro en el que estén implicados todos, con el equipo directivo a la cabeza: *"...sí pienso que podría...podríamos prepararlo un poco todos, equipo directivo..."* (RD 3-189); *"Forma parte de un proyecto"* (PH 3-191).

Aunque a la hora de la responsabilidad directa esté más a cargo de algunas personas: *"Yo pienso que lo tiene que dirigir el jefe de estudios de primero con los tutores"* (JS 2-220).

#### 6.4. TEMPORALIZACIÓN

Acerca de la duración de la Acogida Inicial parecen estar a favor de que ésta se desarrolle a lo largo de dos o tres días al inicio del curso en el mes de septiembre: *"Tienen que ser dos días exclusivamente haya Jornadas de Acogida"* (LF 2-186); *"En principio serán tres, que estaría bien"* (RD 3-182).

Y en un horario adaptado *"...porque nos planteamos como dice el calendario, inicio de las actividades lectivas, pues las actividades lectivas van a ser Jornadas de Acogida para 1º de la ESO y el tiempo que consideremos necesario antes de empezar la clase, clase..."* (CS 3-327).

#### 6.5. ACTIVIDADES

Ante las actividades a realizar en el marco de esa Acogida Inicial el profesorado hace una propuesta variada atendiendo a diversos factores.

Por un lado tener presente un recibimiento por parte del equipo directivo para dar esa sensación de proyecto de centro: *"...un encuentro con el director o el jefe de estudios les da una charla a todos. Se les informa de dónde están las cosas, de cuáles son las normas o lo que sea..."* (NP 2-3).

Valoran que las actividades iniciales contribuyan al conocimiento del alumnado de 1º de ESO mediante actividades lúdicas en las que el juego tenga un papel central: *"Las actividades que son siempre de juegos de conocimiento del nombre y tal, de calentamiento, son las que en principio sirven para entrar...Para los primeros días casi no tendríamos que pretender nada más que conocimiento...incluso que jueguen porque el juego crea lazos que son los que realmente luego valen"* (JT 2-44).

También les parece oportuno aprovechar esos primeros días para facilitar al grupo el llegar a plantearse unas normas de funcionamiento que sean expresadas por los propios alumnos de 1º de ESO: *"Pero una vez que pusimos unas normas y tal que las firmaron yo creo que como es algo que encima sale de ellos como que luego las asimilan mejor"* (MD 2-48).

También es importante, a juicio de los profesores, el que durante esos días el centro esté a disposición de los alumnos de 1º de ESO para recorrer y conocer todas las instalaciones: *"...aquí ha habido esos tres días en los que los tutores de 1º de ESO estuvimos*

*solo con ellos, el centro estuvo abierto solo para ellos. Pudieron ver los espacios, pudimos hablar de las asignaturas, hicimos juegos, se conocieron" (RD 3-125).*

Proponen concluir esas jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento fuera de la institución educativa: *"...Era convivencia de alumnos y profesores y estuvo muy bien" (JS 2-74); "Se conocen fuera de aquí que también es importante" (LF 2-75).*

Por último también reconocen que es muy importante tener presente en esas actividades, además de a los alumnos de 1º de ESO, a sus familias. Por eso es importante plantear un encuentro en que estén presentes todos para conocerse e intercambiar inquietudes y propuestas: *"Yo creo que un encuentro con las familias de una manera informal... Igual que estamos aquí sentados sería muy importante..., sentarnos en la cafetería del centro los padres de 1º de la ESO y charlar de qué preocupaciones tienen ellos. No es el tutor que les explica en el instituto se hace esto y esto..." (RD 3-206).*

## 6.6. REUNIONES INICIALES

### 6.6.1. TUTOR CON FAMILIAS

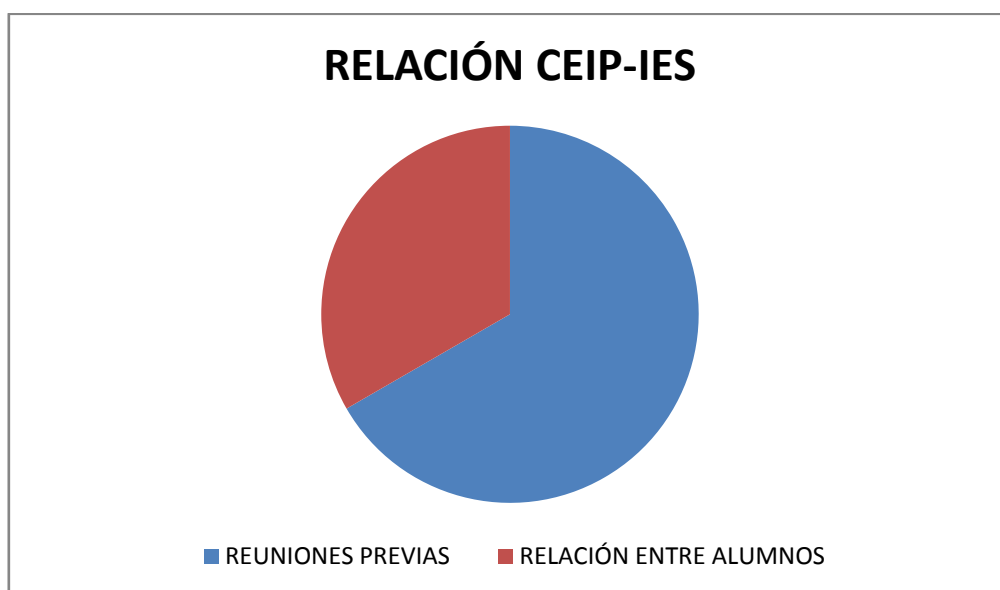
El profesorado manifiesta la necesidad de que el tutor celebre una reunión inicial con las familias del alumnado de 1º de ESO en el marco de la Acogida Inicial. Entre otras razones porque es muy positivo para calmar la lógica inquietud de las familias, porque se produce un conocimiento general inicial que dará lugar a una serie de entrevistas individuales posteriores: *"Yo veía que los padres te agradecían esa primera entrevista antes de que empezase el curso. Vamos, estaban deseando hablar conmigo" (JS 2-86), "Yo creo que es bueno un primer contacto. Por lo menos en mi tutoría respondieron muy bien, sólo faltó un padre...visualmente ya los conoces, les dices cuatro cosas y...luego empiezas...en reunión con cada uno" (MD 2-92); "Yo creo que un encuentro con las familias de una manera informal... Igual que estamos aquí sentados sería muy importante..., sentarnos en la cafetería del centro los padres de 1º de la ESO y charlar de qué preocupaciones tienen ellos. No es el tutor que les explica en el instituto se hace esto y esto..." (RD 3-206).*

### 6.6.2. EQUIPO DOCENTE CON FAMILIAS

También se pone de manifiesto la necesidad que el profesorado plantea de celebrar, en el marco de la Acogida Inicial, una primera reunión de las familias con el Equipo Docente

de 1º de ESO en la que, además, pudieran estar presentes también los alumnos: *"..esa reunión...yo la vería más importante si estuviesen todos los profes. Que cada uno pudiese contar su asignatura...y que los padres tengan una idea un poco más general"* (LF 2-108); *"Pero yo cuándo tenemos la reunión esa que están los padres... y están los tutores...yo pensaba sería ideal tener un reunión en la que estuvieran los chicos de primero, su tutor y todos los profesores de primero. ¿Sabes que te quiero decir? para presentarse, para hablar con ellos pues para decir quiénes son..."* (EM 4-186).

## 7. RELACIÓN CEIP-IES



13. Relación CEIP-IES.

INTERVENCIONES PROFESORADO RELACIÓN CEIP-IES	
Reuniones previas	20
Relación entre alumnos	10

94. Intervenciones profesorado: Relación CEIP-IES.

### 7.1. REUNIONES PREVIAS

Por supuesto que el profesorado ve positivamente que se celebren encuentros previos al paso del CEIP al IES. Como mínimo entre equipos directivos, jefatura, tutores del CEIP y orientadores de ambos centros para recabar una serie de datos básicos para el buen funcionamiento de los grupos en 1º de ESO: "*¿Eso (reunión dirección, jefatura de estudios, tutores, orientación) lo hacéis en una reunión?*" (JS 1-306); "*Nos hacemos presentes yendo y hablando con los otros jefes de estudio y con los otros orientadores que nos es posible, que nos pasan la información, una lista de los diferentes casos, quién se puede juntar y quién no*" (EM 4-121); "*Claro es que toda la información que se pueda recopilar eso ayuda un montón luego para la labor docente, tutorial y todo*" (NP 2-283).

Sería ideal, según manifiesta el profesorado, poder celebrar otros encuentros a nivel de tutores de 6º en el CEIP y los tutores de 1º de ESO en el IES que el mismo profesorado sitúa en el mes de septiembre, antes de empezar las actividades lectivas: "*Yo creo que a lo mejor en septiembre, los días que todavía no hay clase, estaría muy bien que el tutor de un*

*grupo hablase con los profesores del colegio" (LF 1-314); "Con el tutor de sexto es que eso sería...la bomba" (JS 1-336); "Sí que las costumbres que han cogido, lo que han trabajado y los valores que han trabajado se continúen en el instituto" (MD 2-288).*

Más todavía, sería muy interesante que los propios alumnos de 6º en el CEIP pudieran conocer a los profesores que serán sus tutores en 1º de ESO en el IES. De esa manera seguiríamos aportando seguridad y restando incertidumbre al tránsito que se produce con el paso al IES: *"Es que la tutoría de 1º de ESO tiene que empezar en sexto de primaria ¿no?" (JS 3-8); "Yo en cuanto a la relación entre 6º y 1º de la ESO quería comentar ... si un alumno de 6º ya sabe quién va a ser su tutor en primero me parece fundamental, que eso siempre estamos con lo de los horarios. Si un alumno de 6º, antes de terminar 6º, el profesor va al centro y se presenta, yo voy a ser vuestro profesor en el instituto, me llamo tal... Ya te conocen" (RD 3-125).*

También se constata por parte del profesorado la importancia de celebrar encuentros con las familias de los alumnos de 6º de primaria en el CEIP para contribuir a restar las lógicas preocupaciones y temores que les plantea, también a ellos, la situación de cambio: *"...haber visitado los centros por parte del equipo de orientación y sobre todo cuando ha hablado algún alumno del centro parece que lo más importante para ellos, para los padres sobre todo, es escuchar a un alumno que está en 1º de ESO como se ha sentido al llegar aquí, quitarles ese miedo que tienen" (RD 3-144); "Cuando vamos a los colegios a las reuniones de sexto de primaria para presentar un poco el centro y para que ellos pregunten y ... bueno y tal, pues la preocupación de los padres por ese cambio, la verdad, es que es muy importante" (CR 4-12).*

Para concluir con este apartado se pone de manifiesto el problema que provoca, a la celebración de estos encuentros, la política educativa de la comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia: *"Pero claro, hay otro problema añadido ahora también que es de política educativa. Antes teníamos unos centros de referencia y había una cierta conexión.. la dispersión de alumnos es total y los institutos vamos a los colegios, no a hacer una labor tutorial de que los chicos quedan en medio, sino a hacer una labor de marketing. Y estamos a ver quien le quita el alumno a quien. Y por ahí creo que nos cargamos también esta conexión de los colegios con los institutos" (JS 3-126).*

## 7.2. RELACIÓN ENTRE ALUMNOS

El profesorado manifiesta lo positivo que sería el que los alumnos de 6º de primaria en el CEIP mantuvieran algún tipo de contacto con el IES previos a su llegada.

Por un lado contactos a través de actividades conjuntas en las que se invita de una forma especial a los alumnos de 6º de los CEIP's: *"Desde el Cross, claro que les gusta"* (JS 2-303); *"Eso les viene muy bien. Yo lo noto cuando los he llevado al laboratorio que: ¡ah! pues aquí estuvimos con el aula arqueológica intentando hacer fuego"....Y como continuidad, ellos vienen, ya lo conocen un poco...lo sienten como algo más suyo"* (MD 2-304).

Por otro lado celebrando unas Jornadas de Puertas Abiertas en las que se produzca un primer acercamiento al conocimiento y funcionamiento del centro. Máxime si durante las mismas tienen lugar encuentros con antiguos alumnos del CEIP que ahora están en 1º de ESO en el IES: *"Por ejemplo que las Jornadas de Puertas Abiertas que se organicen un poquito... con más tiempo. Quiero decir que los chicos puedan pasar, por ejemplo, un día en el instituto...Que han venido, han estado con sus antiguos compañeros que ahora están en 1º aquí, pero eran de 6º el año pasado. Han estado en las mismas clases compartiendo... no una actividad docente normal, porque obviamente no puede ser, pero han estado con ellos una horita, dos y han visto que al final el instituto no come"* (JS 3-126); *"...Vienen con su maestro o con su maestra y con la orientadora también... para ellos es importante... aparte de que es el primer contacto, ve muchas veces a sus hermanos, ven a sus amigos porque están en cursos superiores...Y de alguna manera yo creo que eso hace que tengan una visión como más tranquilizadora"* (EM 4-13).

Como contrapartida a estos deseos se plantea la problemática de los IES que reciben muchos grupos para 1º de ESO y los lógicos problemas de logística para llevar a cabo estos encuentros: *"Pero claro es que eso también sería difícil de organizar porque nosotros del Joaquín Costa nos vienen seis grupos, que son 180 niños. ¿Cómo organizamos una visita de los 180 viendo las instalaciones..."* (LO 4-123).

### 4.3.3 CONCLUSIONES PROFESORADO DE 1º ESO

Después del análisis e interpretación de los datos puestos de manifiesto por el profesorado de 1º de ESO en sus grupos de discusión pasamos a señalar una serie de conclusiones que se derivan de dichos procesos enmarcadas en las categorías ya mencionadas: Adulto de referencia visible, Voluntariedad, Recompensas, Coordinador Equipo Docente, Co-tutoría, Acogida Inicial y Relación CEIP-IES.

1. Adulto de referencia visible. En el análisis de esta categoría hacemos mención a cinco variables que la configuran: referencia en la transición, en la mediación, en la orientación, en el horario y la necesidad de formación para desarrollar este papel.

La totalidad de los profesores participantes consideran de vital importancia el ser adulto de referencia en la transición del alumnado del CEIP al IES y ser presentado como tal al alumnado de 1º de ESO ya que, además, se tiene la convicción de la necesidad que los alumnos tienen de esta figura. Se constata dicha convicción con la experiencia personal de los participantes. Por último también señalan la importancia de ejercer este papel con las familias que viven este paso con preocupación e intranquilidad.

En cuanto a la mediación existe unanimidad entre el profesorado al valorar la especiales actitudes y habilidades sociales para ejercerla de una forma eficaz entre el alumnado y su entorno familiar, grupal, social, etc. De una forma especial se aborda la mediación entre el alumnado y el resto de profesores de la que, en ocasiones, no se sale bien parado. Valoran especialmente el poder ejercer esta mediación a tiempo, unido a la presencia diaria del tutor. De una forma gráfica algún participante propone como norma de actuación "*...yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos...intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo*".

Por lo que respecta a la orientación al alumnado destacan la especial relevancia de su papel en este momento de cambio como pedagogo y acompañante, buscando el necesario equilibrio entre cercanía y seriedad por un lado y entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía. La orientación familiar la valoran debido a la tensión con que las familias viven este paso, piensan que es importante buscar la colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Todo ello actuando de orientadores familiares sin serlo.



Existe una unanimidad total al valorar el hecho de disponer de un amplio horario con el grupo del que se es tutor ya que es una forma de hacer más llevadero el paso y adecuar la situación del IES a la que tenían en el CEIP, facilita el poder ejercer de adulto de referencia visible y presente en los acontecimientos de cada alumno en particular y del grupo en general desde la implicación personal y profesional y, por último, consideran una buena inversión para el futuro todos los esfuerzos iniciales que se dediquen al buen funcionamiento de la tutoría en 1º de ESO. Proponen medidas concretas como el dar varias asignaturas al grupo del que se es tutor y dar clase al grupo completo. Se interrogan acerca de la importancia que otorga la administración educativa y los equipos directivos de los IES al papel de la tutoría como elemento vertebrador de la vida de los centros cuando su dan situaciones contrarias a lo anteriormente expuesto como ejercer de tutor un profesor que no da clase al grupo entero (francés), sólo dos horas (educación física) e incluso profesor compartido o a media jornada.

Concluyen esta categoría reconociendo claramente la carencia de formación adecuada para llevar a cabo la labor de tutoría, más específicamente en 1º de ESO. En muchos casos, desde la experiencia, se duda de la eficacia de los CAP y se hace mención a la diferente formación pedagógica de los maestros y los profesores a favor de los primeros por tener más clara su dedicación a la docencia. También ponen de manifiesto el individualismo y la falta de humildad que preside nuestras actuaciones como tutores.

2. Voluntariedad. Las opiniones del profesorado acerca de este tema se centran en dos aspectos, en la valoración de la voluntariedad y en los criterios organizativos del centro que la dificultan o la hacen posible.

La voluntariedad para desempeñar el cargo de tutor en 1º de ESO debería ser una premisa a tener en cuenta a la hora de organizar el centro educativo ya que, según reconocen, *"no todo el mundo sirve para tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1º ESO"*.

Existe una convicción generalizada en torno a las dificultades e imposibilidades reales que impiden organizar la estructura de los IES tomando como un criterio básico la asignación de tutorías en 1º de ESO a las personas más válidas y con los recursos adecuados. Se piensa que siempre hay otras circunstancias que aparecen como prioritarias: horas de departamentos, cargos y horas de profesores, antigüedad, etc. En este terreno hay total

acuerdo en la queja ante la administración educativa por la premura en empezar las actividades lectivas sin tener tiempo material para poder confeccionar los horarios de acuerdo a criterios pedagógicos.

3. Recompensas. Al analizar este tema el profesorado responde, con total unanimidad, a favor de poder disponer de una mayor número de horas lectivas para poder atender todas las tareas derivadas de la tutoría en 1º de ESO y en contra de los recortes experimentados en los últimos años. Basta comparar las Instrucciones de inicio de curso de la C.A.M. desde el 09/10 hasta el 11/12, con la famosa Addenda<sup>29</sup> y posteriores.

En cuanto a las recompensas económicas (actualmente 37,50 €/mes) se considera no significativo aunque un aumento en la retribución podría, según la opinión del profesorado, llevar a ejercer la tutoría por la sola motivación económica.

Algunos valoran como positivo el incentivo del medio punto que se concede para el concurso de traslados.

Para finalizar critican la inexistencia actual de recompensas, fundamentalmente en el horario lectivo como ya se ha dicho, ya que la administración educativa no lo tiene como prioritario.

4. Coordinador del Equipo Docente. Abordamos esta categoría desde los siguientes aspectos: la necesidad del Equipo Docente, su incidencia en el proyecto de tutoría, la organización horaria que permita su funcionamiento y los mecanismos de comunicación.

El profesorado se manifiesta a favor del buen funcionamiento del Equipo Docente en 1º de ESO para lo cual deberá poder reunirse en horario del centro. De esta manera se favorecería el conocimiento de la realidad de estos cursos por parte de todo el profesorado y supondría una gran ayuda para la función del tutor. Evidentemente, manifiestan, esta tarea implica compromiso por parte de todos los componentes del Equipo Docente en 1º de ESO.

Se valora la necesidad de compartir un mismo proyecto de tutoría en 1º de ESO elaborado por todos los componentes para tener claros unos mismos objetivos, para

---

<sup>29</sup> Se pasa de autorizar una segunda hora de tutoría, contabilizada como lectiva para el profesor (09/10), a reducirla a una (10/11), a desaparecer como lectivas (11/12) e incluso a plantear la desaparición en el horario del alumnado para ser utilizada para Lengua castellana y literatura, Matemática o Inglés (Addenda de 4 de julio) En la actualidad sigue como en el 10/11. Ver legislación.

sentirse trabajando en común y para educar al alumnado desde la coherencia de todo el Equipo Docente.

En cuanto a la organización horaria que permita una hora de reunión del Equipo Docente de 1º de ESO encuadrada en el horario general del centro se manifiestan con bastante negatividad. Lo ven claramente imposibilitado por los recortes de personal y la ampliación de las horas lectivas impuestas por la administración educativa de la comunidad de Madrid. Dejar que sea el voluntarismo el criterio para reunirse fuera del horario lectivo no parece una buena y digna solución.

Por lo que respecta a la comunicación entre los componentes del Equipo Docente, el profesorado tiene bastante claro que los cauces de comunicación formal se verían muy facilitados si existieran las reuniones antes mencionadas. Reconocen, así mismo, el esfuerzo extra del tutor de 1º de ESO para buscar esos cauces, formales o no formales, para tener un conocimiento más real de sus alumnos (fichas de información, empleo de recreos, etc.). También se valora el empleo de las nuevas tecnologías para superar esas dificultades a través de los correos electrónicos.

5.Co-tutorías. El profesorado manifiesta su convicción de que la labor de tutoría no debe ser una labor en solitario. Están abiertos a la figura del co-tutor, profesor con suficiente carga horaria en el grupo para compartir la tarea. Por otro lado también manifiestan su acuerdo con que exista la figura del profesor adjunto a Jefatura dedicado, con prioridad, a 1º de ESO.

6. Acogida Inicial. Se aborda desde varios puntos de vista: desde la necesidad de la misma, sus objetivos, en quién descansa la responsabilidad de su organización, la temporalización, actividades y el papel de las reuniones iniciales con las familias.

Existe una opinión unánime del profesorado acerca de la necesidad de realizar unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO ya que serán positivas para alumnos, profesores y para el propio centro. Añaden a esto la dificultad para poder llevarlas a cabo de una forma planificada debido a la vorágine del inicio de curso y a la falta, en muchas ocasiones, de profesores y tutores de 1º de ESO en ese momento.

En cuanto a los objetivos plantean como aconsejables los siguientes: conocimiento mutuo entre el alumnado de 1º de ESO y su tutor, conocimiento de los compañeros y crear

conciencia de grupo, conocer al resto del profesorado, las instalaciones y ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que sienten al entrar al IES.

El profesorado manifiesta que la responsabilidad de la organización de las Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO no debe recaer en la voluntariedad de unos pocos, sino que debe ser un proyecto de centro con el equipo directivo a la cabeza.

Estas Jornadas se llevarían a cabo, según opina el profesorado, los dos o tres primeros días al inicio de curso en el mes de septiembre y en un horario especialmente adaptado.

Ante las actividades a llevar a cabo en esas Jornadas de Acogida, el profesorado hace una propuesta variada atendiendo a diversos factores: recibimiento por parte del equipo directivo para dar sensación de proyecto de centro, actividades lúdicas iniciales que contribuyan al conocimiento del alumnado en las que el juego tendrá un papel central, recorridos por el centro para el conocimiento de las instalaciones, facilitar al grupo el espacio para plantearse y decidir sus normas de funcionamiento expresadas y consensuadas por ellos mismos, concluir estas Jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento de todos el alumnado de 1º de ESO y profesorado fuera del centro. También destacan como muy importante aprovechar este momento para plantear un encuentro con las familias

Se pone de manifiesto la necesidad que el profesorado plantea de celebrar, en el marco de las Jornadas de Acogida, una primera reunión de las familias con el Equipo Docente de 1º de ESO en la que, además, pudieran estar presentes los alumnos para facilitar el conocimiento, calmar el lógico nerviosismo y poder intercambiar inquietudes, temores y propuestas. Después se producirían las entrevistas individuales con el tutor del grupo concreto.

7. Relación CEIP-IES. Esta relación es analizada desde dos puntos de vista: las reuniones previas al paso y la relación entre los alumnos del CEIP y el IES.

El profesorado ve muy positivo que se celebren encuentros previos al paso del CEIP al IES como mínimo entre los equipos directivos, jefatura, tutores del CEIP y orientadores de ambos centros para recabar una serie de datos básicos para el buen funcionamiento de los grupos en 1º de ESO. Sería ideal poder extenderlos, en el mes de septiembre, a los tutores

del CEIP con los del IES en 1º de ESO, antes del inicio de las actividades lectivas. También manifiestan lo interesante que sería que los propios alumnos de 6º de primaria, desde el CEIP, pudieran conocer a quienes serán sus tutores en 1º de ESO para restar incertidumbre al tránsito. Constata el profesorado la importancia de celebrar encuentros de profesores del IES con las familias de los alumnos de 6º de primaria en el CEIP para facilitar un mayor conocimiento previo. Acaban constatando la dificultad que añade a la celebración de estos encuentros la política educativa de la comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

Referido a la relación entre los alumnos del CEIP y el IES el profesorado manifiesta lo positivo que sería mantener contactos previos al paso a través de actividades deportivas o culturales en el IES a las que son invitados los alumnos de 6º de primaria. Por otro lado consideran importante la celebración de Jornadas de Puertas Abiertas para ese primer acercamiento al conocimiento y funcionamiento del IES en las que se celebren encuentros con sus antiguos compañeros del CEIP que ahora están en 1º de ESO.

## **4.4 CONCLUSIONES FINALES**

Continuamos este proceso viendo cómo construimos teoría a partir de las conclusiones obtenidas. Para ello (Suárez Ortega, 2005:120-122) se ha ido realizando el contraste, casi permanente, entre nuestras teorías iniciales, las conclusiones obtenidas de la revisión bibliográfica en los diferentes apartados de la tesis y los resultados del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos en los grupos de discusión. También analizaremos la posible utilidad de nuestra investigación señalando, por un lado, las posibles pautas de intervención recogidas en nuestro "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid" y, por otro, las limitaciones y posibilidades de mejora que se ponen de manifiesto en nuestra investigación.

### **4.4.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Queremos presentar a continuación las conclusiones generales que obtenemos de nuestra investigación con Grupos de Discusión desde las dos perspectivas que confluyen: la del alumnado de 1º de ESO en centros públicos de la Comunidad de Madrid y la del profesorado que imparte clase en dicho nivel educativo.

#### **- Implicaciones para la persona del tutor.**

El alumnado, desde su campo experiencial de interacción educativa, señala una serie de cualidades personales que desearían en la persona del tutor, tanto en el CEIP como en el IES, entre las que destacan las siguientes: comprensión, respeto, preocupación que se traduce en dedicación, gran capacidad de escucha y comunicación, sentido de la justicia, digno de confianza, capacidad de prestar ayuda, transmitir seguridad, cariño y apoyo. Tanto en el centro educativo como en actividades extraescolares.

La totalidad del profesorado considera de vital importancia el ser adulto de referencia en la transición del CEIP al IES con la convicción añadida de la necesidad que el alumnado tiene de esta figura. También para ayudar a las familias a superar la preocupación e intranquilidad que les provoca el paso de sus hijos al IES.

El profesorado valora las especiales actitudes y habilidades sociales para ejercer la mediación entre los alumnos y su entorno educativo, familiar, social, etc. que debe poseer el tutor en 1º de ESO. Como premisa citada por algún participante: "*...yo trato a mis tutorados como me gustaría que tratarasen a mis hijos...*"

En cuanto a la orientación al alumnado, el profesorado destaca la especial relevancia de su papel como pedagogo y acompañante buscando el equilibrio entre cercanía y seriedad por un lado y entre una dependencia inicial y la progresiva autonomía del alumno de 1º de ESO.

El profesorado reconoce carencias en la formación para llevar a cabo estas funciones como tutores en 1º de ESO y pone de manifiesto el individualismo y la falta de humildad que preside nuestras actuaciones como tutores en ocasiones.

Alumnado y profesorado manifiestan claramente la necesidad de la voluntariedad del cargo de tutor en 1º de ESO. Los primeros piensan que harán mejor su tarea y apuntan a que podrían ser maestros. Los segundos añaden que debería ser una premisa a tomar en consideración a la hora de organizar el centro educativo ya que "*no todo el mundo servimos para ser tutores de 1º de ESO*".

También coinciden al valorar la presencia física del tutor con su grupo de 1º de ESO con el horario más amplio posible. Como fruto de ello el alumnado se siente atendido en todo momento. El profesorado lo considera vital para poder ejercer su papel de adulto de referencia visible que se traduce en una inversión para el futuro

#### - Implicaciones para el centro educativo (IES).

En este momento de tránsito del CEIP al IES, en el que se produce un cambio brusco espacial, psicológico y de relaciones, los alumnos manifiestan con claridad sentimientos de temor, nerviosismo y soledad. Surge entonces, a modo de grito interior, un deseo explícitamente manifestado: "*Qué nos den la bienvenida*".

Por su parte, el profesorado comparte con ellos la necesidad de realizar unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO positivas para alumnos, profesores y centro en general.

En cuanto a los objetivos que tendrían estas Jornadas alumnado y profesorado coinciden en señalar como importantes el conocimiento de personas (alumnos, tutor y equipo docente) que permita crear conciencia de grupo, el conocimiento de las instalaciones del centro y su funcionamiento.

El profesorado manifiesta que la responsabilidad de la organización de las Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO no debe recaer en la voluntariedad de unos pocos, sino que debe ser un proyecto de centro con el equipo directivo a la cabeza.

Se pone de manifiesto, por parte del profesorado y valorado por las familias, la necesidad de celebrar, en el marco de las Jornadas de Acogida, una primera reunión de las familias con el Equipo Docente de 1º de ESO y los alumnos para facilitar el conocimiento, calmar el lógico nerviosismo y poder intercambiar inquietudes y propuestas.

En otro orden de cosas el profesorado se manifiesta a favor del buen funcionamiento del Equipo Docente en 1º de ESO para lo cual deberá poder reunirse en horario del centro y será responsabilidad del equipo directivo plantearlo así en la elaboración del horario general del centro. De esta forma se contribuye al conocimiento de la realidad por parte de todo el profesorado y sería de gran ayuda para la función del tutor. No parece una solución digna que sea el voluntarismo el criterio para reunirse fuera del horario.

El profesorado valora la necesidad compartir un mismo proyecto de tutoría de 1º de ESO, encuadrado en el PAT, para tener claros unos mismos objetivos, sentirse trabajando en equipo y educar al alumnado desde la coherencia.

De la misma manera manifiesta su convicción de que la labor de tutoría no se debe realizar en solitario. Están abiertos a la figura del co-tutor, profesor con suficiente carga horaria en el grupo, para compartir la tarea. También se muestran favorables a que exista un profesor adjunto a Jefatura de Estudios dedicado, con prioridad, a 1º de ESO.

En cuanto a la presencia física del tutor con sus alumnos de 1º de ESO existe una convicción generalizada, en el profesorado, acerca de las dificultades que impiden organizar la estructura del IES tomando como criterio básico la asignación de tutorías en general y en 1º de ESO en particular, respetando las premisas de voluntariedad e idoneidad. Se piensa que son otros criterios los que tienen más peso: antigüedad, horario personal, carga horaria del departamento, etc. Es más, no entienden (y también participan de esta extrañeza los



alumnos) que ejerza de tutor un profesor a media jornada, que de pocas horas al grupo o que no imparta su materia al grupo entero.

En cuanto a la coordinación entre los CEIP y los IES, el profesorado valora como muy positivos tanto los encuentros previos entre equipos directivos, jefatura y orientación de ambos centros, como los contactos entre los alumnos en actividades conjuntas, así como la realización de jornadas de Puertas Abiertas.

#### - Implicaciones para la administración educativa.

El conocimiento claro, por parte del tutor y el Equipo Docente de 1º de ESO, de la realidad por la que transitan en este momento de cambio, que demanda el alumnado, y la carencia de formación adecuada, que señala el profesorado, debería hacer pensar a la administración educativa en medidas concretas como una especialidad en adolescencia.

En sus conclusiones el profesorado plantea una serie de peticiones dirigidas a la administración educativa de la Comunidad de Madrid que fundamentalmente están referidas a los continuos recortes sufridos en personal y recursos, a la ampliación del horario lectivo con merma para otras funciones, en especial las de tutoría y reunión del Equipo Docente de 1º de ESO y la premura en comenzar las actividades lectivas en septiembre que obliga a confeccionar los horarios sin disponer de la totalidad de la plantilla del centro.

Por lo que respecta a la relación entre los CEIP y los IES, el profesorado constata la dificultad a la celebración de encuentros y visitas a los centros que provocada por la política educativa de la Comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

#### **4.4.2 UTILIDAD PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Por un lado tengo claro que este trabajo de investigación puede servir de base a estudios más ambiciosos en cuanto al volumen de participantes totalmente imposible en el curso de esta investigación.

Sobre la posibilidad de que las conclusiones obtenidas de esta investigación se puedan aplicar en otros contextos manifiesto mi cautela inicial en cuanto a una

generalización absoluta. Sí manifiesto mi certeza acerca de la validez de las conclusiones antes reflejadas como premisas para abordar la problemática de la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO en los IES de Madrid de acuerdo a una serie de implicaciones personales de los propios tutores y equipos docentes, de los propios centros y de la administración educativa. Es evidente que el grado de influencia disminuye con la complejidad del ámbito en cuestión.

En especial en centros de la zona sur que comparten una misma problemática por el extracto social, económico y cultural de la zona de influencia.

Por último quiero reflejar que la utilidad más concreta y práctica de esta investigación se verá puesta de manifiesto en el programa de intervención que se propone en el capítulo siguiente de mi tesis doctoral que se centra en las Jornadas de Acogida para alumnado de 1º de ESO, con el que se pretende modificar la realidad educativa en el centro como globalidad y de la tutoría en 1º de ESO en particular.

#### **4.3 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

##### De cara a la investigación.

En línea con lo manifestado en el capítulo anterior relativo a la calidad de la investigación, con toda humildad debo reconocer que puede resultar limitado el habernos centrado en el análisis e interpretación de los datos obtenidos con ocho grupos de discusión, cuatro con el alumnado y otros cuatro con el profesorado. Tal y como señalamos en el capítulo 3, " Metodología, Grupos de Discusión y Tutoría", el número de grupos está en consonancia con las aportaciones de Krueger (1991:100) que recomienda "planificar cuatro grupos por segmento" y las de Llopis (2004:78) acerca de los criterios de accesibilidad al alumnado por parte del investigador, disponibilidad temporal que permita asumir su realización y viabilidad en términos operativos.

Este volumen de datos me ha resultado manejable para el propósito de la tesis y obtener conclusiones que deberán ser contrastadas y confirmadas con estudios que se puedan llevar a cabo con más dedicación de tiempo y amplitud de grupos. De esta forma se

podrían abordar estudios tendentes a realizar comparativas entre grupos atendiendo a factores de edad, sexo, localización geográfica, etc.

Ha estado presente desde el principio lo positivo que hubiera resultado para la investigación añadir grupos de discusión con las familias. La idea fue desechada simplemente obedeciendo a un problema de limitación de tiempo para su inclusión. Ellas también tienen algo que decir ante el cambio de sus hijos del CEIP al IES. Manifiestan sus inquietudes ante la situación y presentan propuestas interesantes para ser tenidas en consideración que contribuyan a generar seguridades ante el cambio. Por lo tanto sería una propuesta de mejora interesante para futuras investigaciones que me proponga realizar en este campo.

#### De cara a la técnica: grupo de discusión.

Con los grupos de discusión con profesores he tenido gran dificultad para poder realizar las sesiones de discusión, incluso en mi propio centro de trabajo. Ha resultado muy difícil compaginar horarios de un mínimo de personas, teniendo que recurrir siempre a la buena voluntad de profesores que les lleva a quedarse fuera de su horario de trabajo para colaborar con la investigación. Deseo expresar mi más sincero agradecimiento por su colaboración.

En otro orden de cosas, dejando claro que todos los profesores participantes tenían una implicación clara en la problemática del cambio del CEIP al IES en 1º de ESO, he observado diferencias cuando se trata de profesores o tutores de 1º y 2º de ESO, cuando no dan clases a estos grupos de una forma directa e incluso cuando se encuentran en alguna otra situación como departamento de orientación o equipos directivos. La verdad es que resulta también más enriquecedor ese contraste de ideas.

#### De cara al moderador.

Me gustaría empezar diciendo que, como ya vimos en la revisión bibliográfica del capítulo anterior, el ejercicio de la moderación se considera un arte y como tal se adquiere más destreza con la práctica y la experiencia en este tipo de situaciones. Debo reconocer, y esta ha sido mi experiencia, que la persona que investiga es la primera que aprende (Suárez 2005:131). En este sentido tengo que admitir que en los primeros grupos me encontraba más nervioso y que la lógica tensión ante el grupo de discusión ayuda a estar alerta e intentar controlar todos los factores ya mencionados.

En cuanto a los medios técnicos siempre es conveniente vigilar el buen estado de la grabadora, comprobar que tiene batería suficiente, hacer pruebas anteriores sobre el tipo de grabación y comprobar que el volumen de grabación es el adecuado para favorecer la labor de transcripción, probar que la ubicación de la grabadora sobre la mesa y el tipo de micrófono que se tiene activado son los adecuados para favorecer la nitidez de la grabación y la eliminación de ruidos.

En cuanto al espacio, sobre todo si nos es desconocido, asegurarnos de la ausencia de interrupciones en el transcurso de la actividad del grupo de discusión, ya sea por ruidos molestos y previsibles o por entradas de personas en los despachos.



# 5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



## 5.1 INTRODUCCIÓN

Como resultado de la investigación llevada a cabo mediante grupos de discusión con alumnado y profesorado de 1º de ESO abordada en el capítulo anterior nos proponemos, en este momento, formular un programa de intervención concreto en el ámbito educativo para dar respuesta a una necesidad imperiosa de sentirse acogidos en el tránsito del CEIP al IES para evitar, según las propias manifestaciones de los alumnos, sentimientos de frialdad en el trato, falta de cariño y soledad y en el que la figura del tutor jugará un papel primordial según expresan tanto profesores como alumnos.

Es importante reseñar que, según Rodríguez Espinar (1998:13) "los programas de *acogida*<sup>30</sup> a los nuevos alumnos cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva" ya que estaríamos prestando "especial atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas" y haciendo realidad la "necesaria adaptación afectiva" para que el IES ofrezca "las condiciones necesarias para *acoger* a los nuevos alumnos". Mauri Majós y Badía Garganté (2004:69) nos impulsan a desarrollar programas educativos de "inserción personal, que preparen para vivir nuevos periodos vitales que comportan cambios globales" como éste del ingreso en un IES para cursar 1º de ESO a partir del CEIP.

Y como de acogida hablamos me gustaría traer a colación el trabajo de investigación realizado por Simó Gil, Pamies Rovira, Collet-Sabé y Tort Bardolet (2014) en Cataluña acerca de la acogida a alumnos inmigrantes en los centros tras haberse iniciado el curso escolar. Si bien no se trata del mismo programa<sup>31</sup> será interesante rescatar al menos dos propuestas que nos ofrecen y que pueden ayudar a la reflexión de nuestras comunidades educativas. La primera se refiere a la organización de estas actividades o jornadas de acogida insistiendo en su carácter global con implicación y coordinación de todos los profesionales del centro (Simó Gil, et al., 2014:190). La segunda tiene que ver con la apertura de nuestros centros a las familias en sus diferentes realidades para procurar espacios de comunicación eficaz (Simó Gil, et al., 2014:191).

Será pertinente, en primer lugar, fundamentar el marco teórico para sentar las bases acerca de la definición de programa de intervención educativa, cuál sería su situación en el

---

<sup>30</sup> La cursiva es del autor.

<sup>31</sup> Se trata de una investigación de los EBE (Espacios de Bienvenida Educativa) realizada como experiencia piloto en Vic y Reus durante dos cursos.



marco general de la intervención y conocer sus ejes vertebradores y características. Para, a continuación, hacer una expresión de las fases concretas que tendremos que recorrer para realizar la formulación de nuestro programa de intervención concreto: "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid".

## 5.2 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

De una forma básica podemos admitir que un modelo de intervención se define, según Santana Vega (2009:95), por cinco aspectos básicos "respecto a clientes y consultores, por sus metas, por las fases de realización, por las modalidades de intervención y por el tipo de responsabilidades asignadas a los sujetos".

En cuanto a los distintos modelos de intervención que se plantean, si bien Bisquerra y Álvarez (1998) nos advierten de la escasez de literatura sobre los mismos y sobre la cierta confusión reinante en esta materia, podemos ofrecer una tabla orientativa a partir de Santana Vega (2009, 96).

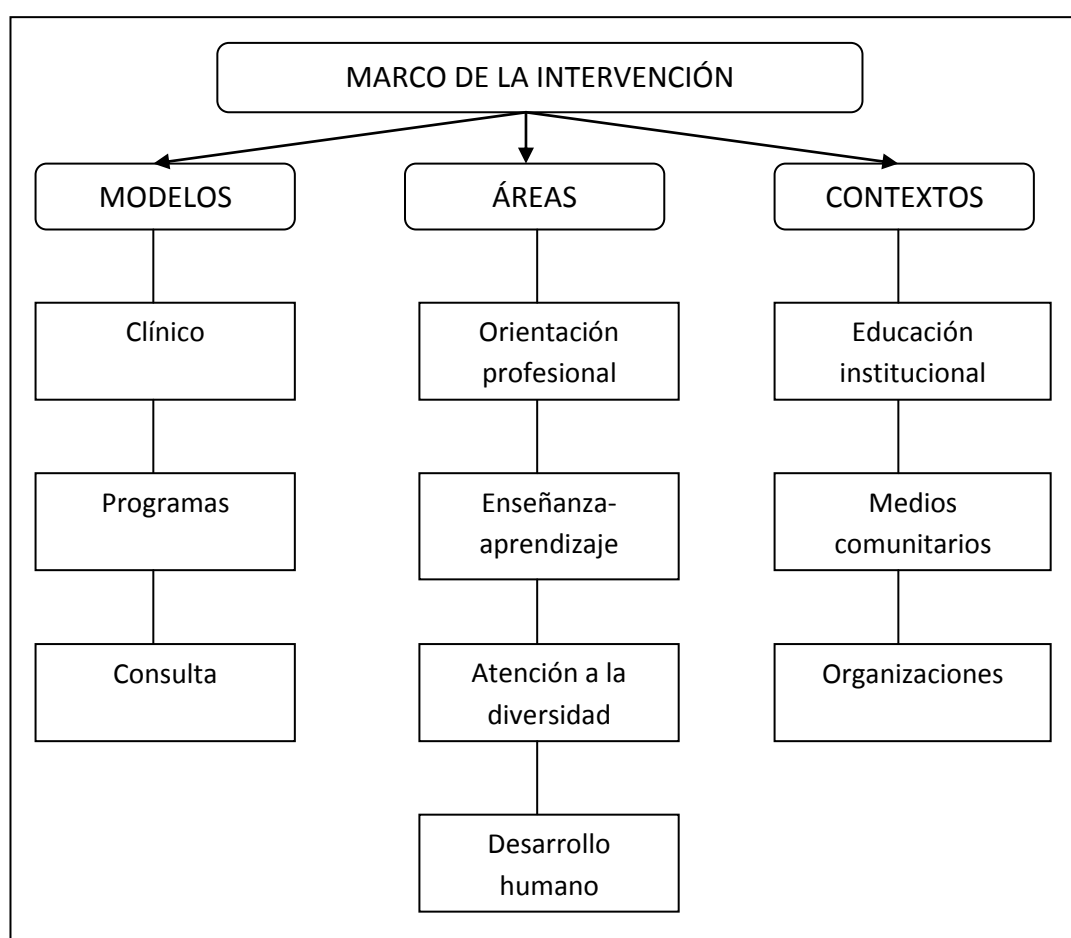
CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN	
AUTORES	MODELOS
<b>Rodríguez Espinar et al. (1993)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención directa individual (counseling).</li> <li>• Intervención grupal (servicios vs programa).</li> </ul>
<b>Álvarez González (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención indirecta individual y/o grupal (consulta).</li> <li>• Tecnológico.</li> </ul>
<b>Álvarez Rojo (1994)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios.</li> <li>• Programas.</li> <li>• Consulta centrado en los problemas educativos.</li> <li>• Consulta centrado en las organizaciones.</li> </ul>
<b>Bisquerra y Álvarez (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clínico.</li> <li>• Servicios.</li> <li>• Programas.</li> <li>• Consulta.</li> <li>• Tecnológico.</li> <li>• Psicopedagógico.</li> </ul>
<b>Repetto (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo (counseling).</li> <li>• Servicios.</li> <li>• Programas.</li> <li>• Consulta.</li> <li>• Tecnológico.</li> </ul>
<b>Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Counseling.</li> <li>• Programas.</li> <li>• Consulta.</li> </ul>
<b>Sanz (2001)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Counseling.</li> <li>• Consulta.</li> </ul>

95. Clasificación de Modelos de Intervención según Santana Vega (2009).

Ella misma se siente identificada con la última propuesta ya que, en esencia, la diferencia entre uno u otro modelo viene determinada por las dos dimensiones de la ayuda:

directa en el modelo de counseling, o indirecta en el modelo de consulta/asesoramiento" (Santana Vega, 2009:97). Entre los dos modelos sugiere la prevalencia del modelo de consulta que, por otra parte, no sería ajeno al de programas ya que éste implica siempre tareas de asesoramiento (Santana Vega, 2009:114).

A continuación será interesante disponer de un marco general que ayude a situar nuestra intervención educativa concreta con respecto a los modelos de intervención que nos refiere al modo en que se realiza la orientación, a las áreas o bloques temáticos y a los contextos o ambientes en los que se llevará a cabo. En concreto acudiremos al modelo que nos ofrecen Bisquerra y Álvarez (1998:14) para sintetizar de forma gráfica este marco conceptual.



6. Marco de la intervención. Bisquerra y Álvarez (1998:14)

A partir del mismo podríamos situar nuestro programa de intervención "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid" de la siguiente manera: Estaría encuadrado en el modelo de programas porque busca la anticipación a los problemas y tiene como objetivo la prevención y el desarrollo; se correspondería, por lo tanto, con el área de orientación para la prevención y el desarrollo humano y se situaría claramente en el contexto educativo en 1º de ESO. A este respecto señalar que la realización

de dicho programa supone plantear a la comunidad educativa cambios e innovaciones en las formas anteriores de llevar a cabo la inserción del alumnado que se incorporaba a 1º de ESO, tal y como nos plantea Rodríguez Espinar (1998:11) ya que "la puesta en marcha de cualquier tipo de programa preventivo en el marco escolar ha de considerarse como el inicio de un proceso de cambio y de innovación".

Ofrecemos a continuación una tabla en la que se reflejan los cuatro ejes vertebradores de la intervención que Bisquerra y Álvarez (1998:57) nos proponen a modo de ejes de coordenadas en los que la variable se mueve en un continuo entre los dos polos extremos para cada uno de ellos.

<b>EJES VERTEBRADORES DE LA INTERVENCIÓN</b>		
Número	Intervención individual	Intervención grupal
Presencia	Intervención directa	Intervención indirecta
Situación	Intervención interna	Intervención externa
Momento	Intervención reactiva	Intervención proactiva

96. Ejes vertebradores de la intervención. Elaboración propia a partir de Bisquerra y Álvarez (1998).

Podemos pues proseguir la labor de fundamentación de nuestro programa indicando que se situaría, en el continuo de cada eje, en un lugar más próximo a los siguientes extremos de la intervención: en cuanto al número sería grupal, por cuanto la intervención se desarrollará fundamentalmente teniendo como referencia el grupo clase de 1º de ESO sin excluir las entrevistas individuales; en cuanto a la presencia podríamos decir que se trataría de una intervención mixta: directa ya que será el investigador-tutor quién interaccione directamente con su grupo clase e indirecta ya que el resto de tutores actuarán como mediadores; por lo que respecta a la situación, interna ya que será llevada a cabo por personal del propio centro educativo y proactiva, ya que es una intervención dirigida a todo el alumnado de 1º de ESO para facilitar el paso del CEIP al IES y favorecer su integración personal y grupal en el mismo.

En cuanto a la evolución histórica este modelo de intervención por programas se empieza a utilizar, según señalan Álvarez y Hernández (1998:81) en EEUU a partir de los años 60, "allí se comienza a hablar de programas de orientación, en su doble faceta profesional de "guidance" y "counseling"<sup>32</sup>". Así disponemos de una forma de intervención eficaz para, según Martínez Clares (2002:121), "dar cabida a los principios que hoy día se consideran fundamentales en la acción orientadora; nos referimos a los principios de prevención,

<sup>32</sup> Los entrecomillados son de los autores.

desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la propia orientación." En España se pondrá en práctica en los años 80 coincidiendo con la creación de los servicios de orientación. Bausela Herreras (2004:207) también destaca esos mismos principios de la orientación educativa: "la prevención y la intervención social educativa". También insiste en esta misma dirección Santana Vega (2009:226) cuando reconoce que la "elaboración de programas permite satisfacer los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como el carácter educativo de la orientación".

En cuanto al concepto de programa constatamos que no existe una definición aceptada de forma unánime por la comunidad científica<sup>33</sup>. A modo de ejemplo presentamos, en la siguiente tabla, diversos intentos de definición a partir de las aportaciones de Repetto (1998), Bisquerra et al.(1998), Pérez Serrano (2000), Pérez Juste (2000) y Reboloso et al. (2008).

---

<sup>33</sup> Insisten en esta idea Bisquerra (1998:85) y Repetto (1998:713).

<b>PROPUESTAS DE DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE PROGRAMA</b>	
<b>Drum y Figler (1973)</b>	Tarea descriptiva que intenta aislar y centrar las necesidades particulares de desarrollo.
<b>Wirtz y Magarh (1979)<sup>34</sup></b>	Respuesta planificada hacia la acción, basada en la identificación de una necesidad.
<b>Morrill (1980)</b>	Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes.
<b>Keating et al. (1985)</b>	Plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta en el contexto.
<b>Rodríguez Espinar et al. (1993)</b>	Conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuestas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro.
<b>Riart (1996)<sup>35</sup></b>	Es una planificación y ejecución en determinados periodos de tiempo de unos contenidos encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones.
<b>Bisquerra et al. (1998:85)</b>	Acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.
<b>Repetto (1998:714)</b>	Diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases
<b>Pérez Serrano (2000:20)</b>	Plan de trabajo con carácter de propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables.
<b>Pérez Juste (2000:268)</b>	Plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas.
<b>Reboloso, Fernández y Cantón (2008:18)</b>	Conjunto de actividades planificadas e implementadas de forma racional para lograr algún propósito específico (intervención social, programa educativo, proceso de trabajo, etc.)

97. Definiciones del concepto de programa. Elaboración propia a partir de Repetto (1998), Bisquerra et al. (1998), Pérez Serrano (2000), Pérez Juste (2000) y Reboloso et al. (2008).

A través de las mismas podemos entrever cuatro notas características presentes de una forma total o parcial. Serían detección de necesidades, planificación de la intervención, acción que se ejecuta y evaluación de la misma. De ellas tendremos ocasión de hablar cuando nos adentremos en las fases de nuestro programa de intervención.

Ofrecemos, a continuación, una serie de rasgos que el modelo de programas presenta cuando se trata de su implantación en centros educativos como es nuestro caso. Todo ello nos lleva a seguir reflexionando y a dar pasos que tienden a la concreción del programa de intervención.

<sup>34</sup> En Repetto (1998:714).

<sup>35</sup> En Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998:85).

<b>RASGOS RELEVANTES DEL MODELO DE PROGRAMAS EN CENTROS EDUCATIVOS</b>	
<b>Orientador</b>	Dinamizador de la intervención desde su integración en la comunidad educativa. Sólo así podrá actuar como asesor y formador siendo uno más del equipo docente.
<b>Necesidad</b>	Se lleva a cabo en función de unas necesidades concretas: facilitar la transición del alumnado del CEIP al IES.
<b>Equipo docente</b>	Partiendo del grado de implicación del personal docente, favorece la cooperación, estimula el trabajo en equipo y la colaboración con los tutores de 1º de ESO.
<b>Alumnado</b>	El alumnado de 1º de ESO es considerado como agente activo de su propio proceso de integración y se favorece su participación y el trabajo en equipo. La unidad básica es el aula, en primer lugar, y el nivel de 1º de ESO en segundo.
<b>Planificación</b>	Se persigue el logro de unos objetivos en el centro educativo desde una intervención planificada y sistematizada.
<b>Evaluación</b>	El seguimiento y evaluación tiene como finalidad la mejora de los procesos para favorecer el desarrollo.
<b>Comunidad educativa</b>	La apertura del centro, fundamentalmente a las familias del alumnado de 1º de ESO, genera procesos de reflexión y cambio beneficiosos para la comunidad educativa.

98. Características de los programas de intervención. Elaboración propia a partir de Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998) y Martínez Clares (2002).

En este punto podemos ofrecer, a modo de síntesis, las principales ventajas y limitaciones que el modelo de programas presenta a juicio de Álvarez y Hernández (1998) y Martínez Clares (2002) a partir de la siguiente tabla

<b>MODELO DE PROGRAMAS</b>	
<b>VENTAJAS</b>	<b>LIMITACIONES</b>
Versatilidad ya que se trata de una intervención adaptada a las necesidades del contexto.	Fragilidad conceptual debido en parte a la expansión y a la popularidad de que goza el modelo de programas.
Potencialidad porque atiende a muchas necesidades de una población amplia.	Falta de costumbre en la comunidad educativa de trabajo con programas de intervención
Se trata de una intervención proactiva dirigida a la prevención y al desarrollo.	Aplicación no especializada por falta de agentes con formación necesaria para la intervención.
Capacidad integradora ya que se trata de una intervención globalizadora que se dirige a todos los sujetos de la comunidad educativa.	Falta de estructura organizativa flexible en los centros educativos que permita la elaboración de programas de intervención.
Se trata de una intervención planificada y sistematizada que favorece una evaluación para la mejora.	Descoordinación entre la actuación y la evaluación y dificultad para evaluar los cambios que se persiguen.

99. Modelo de programas: ventajas y limitaciones. Elaboración propia a partir de Álvarez y Hernández (1998) y Martínez Clares (2002).

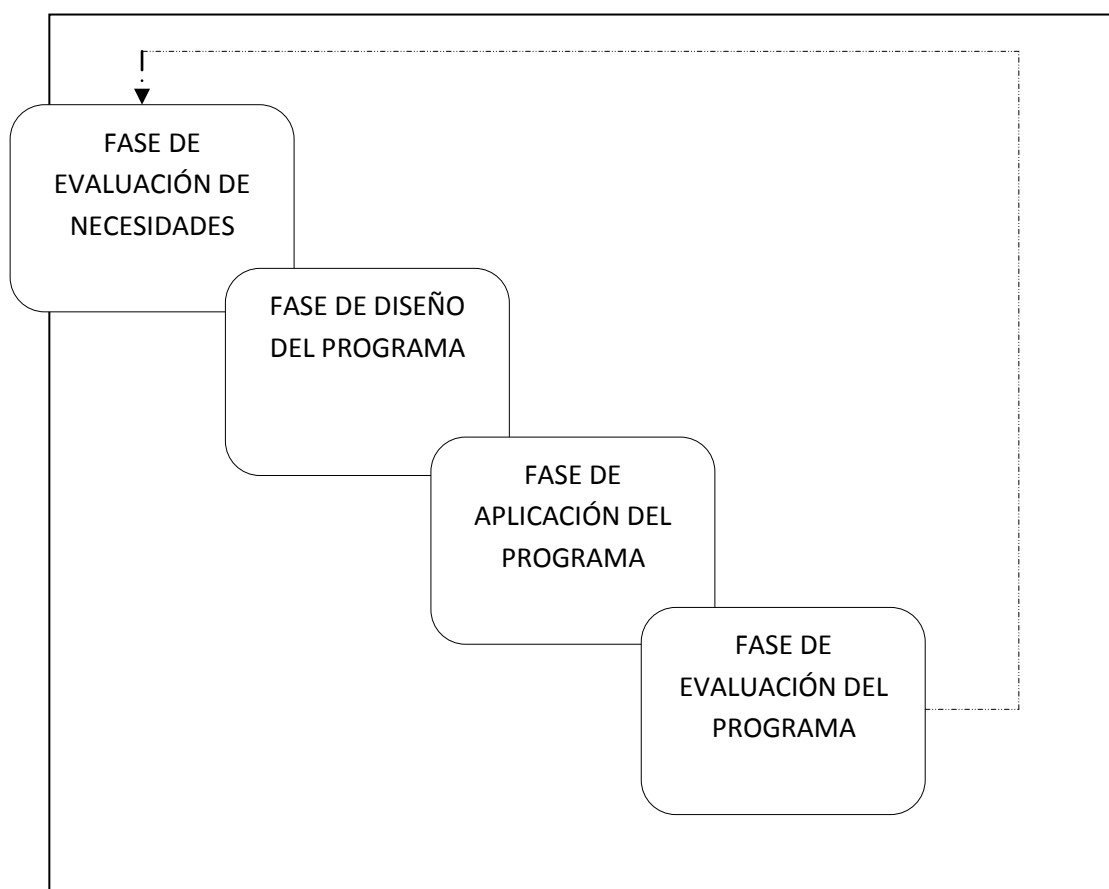
En nuestro caso concreto estas limitaciones ya aparecen señaladas en el informe de investigación (capítulo 4 de la tesis). Por un lado, la inexistencia de una estructura

organizativa global de los centros con la suficiente flexibilidad para propiciar y facilitar la elaboración y realización de programas como el que se propone. Por otro, las carencias personales que se traducen en la dificultad para trabajar en equipo, la falta de formación para llevar a cabo la intervención con el alumnado de 1º de ESO y ver esta intervención como una inversión inicial que favorecerá el clima del nivel de 1º de ESO y, por lo tanto, influirá de forma positiva en el clima global del IES (Martínez Clares (2002:129).



### 5.3 FASES DEL MODELO DE PROGRAMAS

En la realización de un programa de intervención, como el que nos ocupa, tendremos que hacer frente a una serie de fases, con algunas diferencias según los autores que las propongan aunque éstas sean, en palabras de Álvarez y Hernández (1998:88) "más formales que conceptuales y [sea] posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de señalar las fases básicas de este proceso", tal como aparecen reflejadas en la siguiente ilustración.



7. Fases del modelo de intervención por programas. Álvarez y Hernández (1998:88).

Como ejemplo de las diferencias antes mencionadas en cuanto a la explicitación de las fases según los autores que las propongan podemos visualizar la siguiente tabla comparativa con las propuestas de los propios Álvarez y Hernández (1998), Bisquerra et al. (1998) y Pérez Serrano (2000).

<b>COMPARATIVA: FASES DEL MODELO DE PROGRAMAS</b>		
<b>Pérez Serrano (2000)</b>	<b>Álvarez y Hernández (1998)</b>	<b>Bisquerra (1998)</b>
Diagnóstico	Evaluación de necesidades.	Análisis del contexto. Identificación de necesidades.
Planificación	Diseño del programa.	Formulación de objetivos. Planificación del programa.
Aplicación	Aplicación del programa.	Ejecución del programa.
Evaluación	Evaluación del programa.	Evaluación del programa. Costes del programa

**100. Comparativa: fases del modelo de programas. Elaboración propia a partir de Álvarez y Hernández (1998), Bisquerra (1998) y Pérez Serrano (2000).**

Y en cada una de estas fases de la intervención mediante el modelo de programas se hace imprescindible, en palabras de Álvarez y Hernández (1998:88) "un proceso de toma de decisiones constante" que se puede plasmar en la siguiente tabla.

<b>TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS</b>			
<b>FASE DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES</b>	<b>FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA</b>	<b>FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA</b>	<b>FASE DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b>
DECISIONES SOBRE:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ámbitos y variables a evaluar.</li> <li>• Criterios para la delimitación de la población destinataria.</li> <li>• Los métodos y técnicas de evaluación a emplear.</li> <li>• Pautas para la priorización de necesidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios.</li> <li>• Estrategia de diseño a emplear.</li> <li>• Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Resultados esperables.</li> <li>• Condiciones para su aplicación.</li> <li>• Recursos a utilizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivo de control y toma de decisiones.</li> <li>• Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios antes y durante la aplicación.</li> <li>• Sistema de seguimiento de los destinatarios después de finalizado el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de evaluación deseable.</li> <li>• Modelo de evaluación a utilizar.</li> <li>• Organización de la recogida de datos.</li> <li>• Estrategia para el análisis y valoración de los resultados.</li> </ul>

**101. Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas. Álvarez y Hernández (1998:89).**

### 5.3.1 EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Esta primera fase de diagnóstico nos lleva a buscar un conocimiento en profundidad de la situación susceptible de ser estudiada para analizar el contexto y detectar necesidades que, en la fase siguiente, facilitarán el diseño del programa desde la formulación de los objetivos.

Nuestro programa de intervención "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid" tiene como punto de arranque la importante transición que sufren nuestros alumnos en su caminar por la estructura del sistema educativo. En la enseñanza pública se produce el abandono del colegio, Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el que cursaron 6º de primaria, para incorporarse a los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para cursar 1º de ESO. En este sentido resulta interesante la reflexión de Gimeno (1997) en Corominas e Isús (1998:161):

"A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vidas, en cierto modo, paralelas la génesis de las cuales no ha derivado de un diseño unitario desde el inicio. Algunas de estas fronteras son las suturas no suficientemente cicatrizadas de subsistemas educativos, de tipos de educación con que se encuentra el sujeto que escala y vive la variedad del sistema educativo. En esta vida en paralelo, se han podido cultivar finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la sub cultura de la enseñanza primaria y la secundaria."

Fruto de la experiencia de más de treinta años de docencia y de la investigación realizada mediante grupos de discusión con el alumnado de 1º de ESO y tutores y profesores en este nivel educativo podemos constatar la siguiente realidad que ofrece suficientes elementos descriptivos del contexto y de las necesidades que subyacen en este momento de cambio.

Por parte del alumnado observamos una serie de notas características que configuran el contexto y sus necesidades. Las ideas preconcebidas acerca del IES bastante negativas (conflictos, drogas, etc.), manifiestan temor a lo desconocido: a los nuevos compañeros por

un lado y a los nuevos profesores por otro, así como a las muchas asignaturas. Sufren el cambio brusco del paso del CEIP al IES desde el aspecto espacial, adaptarse a los nuevos espacios, desde el aspecto emocional, pasan de la acogida a la frialdad y desde el aspecto psicológico, pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños en el instituto. Manifiestan un gran sentimiento de soledad.

En cuanto a la acogida inicial sus opiniones se centran en tres apartados: su estado de ánimo inicial, mezcla de nerviosismo, temor y extrañeza ante la frialdad con la que son recibidos; la necesidad de conocimiento de la nueva realidad en el IES, tanto física como de funcionamiento y de las nuevas personas con las que compartirán su andadura: tutor, profesorado y compañeros.

En este último apartado cobra especial significación el papel del tutor en este proceso de cambio. Demandan una presencia física del tutor comparable a la que tenían en el CEIP, unas cualidades personales que favorezcan la interacción y preocupación por el alumnado y sus familias, la voluntariedad en el cargo y el conocimiento de la realidad de 1º de ESO.

En cuanto al profesorado, su descripción del contexto y las necesidades que plantean se aborda desde varios puntos de vista. Manifiestan una opinión unánime favorable a la realización de Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO ya que serán positivas para alumnos, profesores, familias y para el propio centro. Por lo que respecta a los objetivos piensan que sería acertado plantear un conocimiento mutuo entre el alumnado de 1º de ESO y su tutor, conocimiento de los compañeros y crear conciencia de grupo, conocer al resto del profesorado, las instalaciones y ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que sienten al entrar al IES.

La responsabilidad de la organización de estas Jornadas de Acogida no debe quedar al albur del voluntarismo personal y circunstancias más o menos favorecedoras sino que debe plantearse desde su inclusión en un proyecto de centro, liderado por el equipo directivo y con participación de todas las personas implicadas. Por lo que respecta a su temporalización señalan los tres primeros días del inicio de curso en el mes de septiembre y en un horario especialmente adaptado como lo más razonable, si bien se puede ampliar a otros momentos. También apuntan lo importantes que resultan los encuentros previos a la Acogida: jornadas de Puertas Abiertas, encuentros deportivos o culturales. En cuanto a las

actividades a realizar plantean un amplio abanico partiendo del recibimiento por parte del equipo directivo para dar sensación de proyecto de centro, actividades lúdicas iniciales que contribuyan al conocimiento del alumnado en las que el juego tendrá un papel central, recorridos por el centro para el conocimiento de las instalaciones, facilitar al grupo el espacio para plantearse y decidir sus normas de funcionamiento expresadas y consensuadas por ellos mismos, concluir estas Jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento de todos el alumnado de 1º de ESO y profesorado fuera del centro. Se pone de manifiesto la necesidad que el profesorado plantea de celebrar, en el marco de estas Jornadas de Acogida, una primera reunión de las familias con el Equipo Docente de 1º de ESO en la que, además, pudieran estar presentes los alumnos para facilitar el conocimiento, calmar el lógico nerviosismo y poder intercambiar inquietudes, temores y propuestas. Después se producirían las entrevistas individuales con el tutor del grupo concreto.

Damos respuesta, de esta forma, a los dos tipos de necesidades que nos plantea Baráibar López (2003:114) tanto las de la institución, en este caso el IES de acogida, como las que son explicitadas de forma muy concreta por la población directamente implicada en el programa. De esta forma, como también nos propone Baráibar (2203:116) no nos dejaremos llevar por la inercia, "el inicio de curso se hace como siempre se ha hecho"<sup>36</sup>, por el ensayo y error, fruto del activismo y la novedad, ni por el "investigacionismo"<sup>37</sup> que nos lleva a justificar nuestros planteamientos sobre la base de investigaciones no evidentes o sin utilidad concreta.

Nos encontramos, en terminología de López Herrerías y Valero Iglesias (1995) ante un diagnóstico proyectable, "más humanizador, más educativo, [...] dado que pretende potenciar [...] lo más auténtico para el desarrollo y la realización de lo humano" ya que:

- "contempla la experiencia humana como un proceso inacabado" en un continuo proceso de concrección "a través de la participación comunicativa de las personas implicadas."
- "acepta el despliegue de las vivencias como un quehacer de autonomía, de autorrealización personal".

---

<sup>36</sup> El entrecomillado es mío.

<sup>37</sup> El entrecomillado es del autor que solicita autorización para introducir este neologismo.

- "es activo y abierto, al proponer [...] alternativas críticas-creativas y participativas" (López Herrerías & Valero Iglesias, 1995:42).

### **5.3.2 DISEÑO DEL PROGRAMA**

Según nos refieren López Herrerías y Valero Iglesias (1995:24) nos encontraríamos ante el "conjunto de decisiones y de operaciones que se concretan como alternativa vivencial [...] para mejorar, superar, potenciar, las experiencias personales expresadas en la investigación." Alternativa porque expresa la voluntad de realizar de una manera más personal y creativa ese paso de los alumnos desde el CEIP al IES en 1º de ESO y vivencial porque forma parte de mi experiencia vital y educativa a lo largo de muchos años en contacto con estos grupos de alumnos desde la tutoría concreta y desde la jefatura de estudios a cargo del nivel de 1º de ESO.

Nos encontraríamos, siguiendo las pautas marcadas por Pérez Serrano (2000:36), en este apartado del diseño del programa, con la concreción de objetivos, metodología, temporalización, actividades y recursos a utilizar.

#### **5.3.2.1 OBJETIVOS**

Por todo lo anterior nos planteamos iniciar el curso de 1º de ESO de una forma diferente que posibilite facilitar la incorporación de los nuevos alumnos y familias a la vida del centro, evitando la lógica dispersión inicial y dando respuesta a su necesidad de sentirse acogidos y acompañados y a la de tener adultos de referencia en este momento del tránsito.

Según Repetto (1998:717), estaríamos hablando, por un lado, de objetivos de "relación interpersonal y social" en los que "la promoción de los sentimientos de ser como los otros seres humanos, compartir con ellos y recibir y dar satisfacciones es un objetivo de la orientación." También tendría cabida el "objetivo del desarrollo personal" como búsqueda de la propia identidad, el crecimiento emocional y la adquisición de valores. Por otra parte tendrían también importancia los "objetivos de interacción positiva con el ambiente" que nos llevará a "utilizar los ambientes más productivamente" y a posibilitar "crear el cambio en el ambiente si es necesario para el desarrollo del orientado" (importante en nuestro caso)

Nuestro programa de intervención, "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid", participa de este enfoque de objetivos puesto que estamos hablando de darnos la bienvenida todos los que vamos a compartir un año nuevo que esperamos sea agradable. Estamos hablando de facilitar nuestra entrada en un grupo

nuevo para iniciar una nueva aventura. Y estamos hablando de tener la oportunidad de conocernos para continuar con nuestro proceso de crecimiento personal, de integrarnos e informarnos para ponernos en situación de dar el pistoletazo de salida a este nuevo curso.

La formulación concreta de los mismos sería la siguiente:

#### Objetivos generales:

Respondería al conjunto de alternativas que se proponen como modelo alcanzable

- Educar en el desarrollo personal en un momento de cambio.
- Sensibilizar acerca de los beneficios de un buen clima de interacción personal.
- Promover el desarrollo y la clarificación de valores.

#### Objetivos específicos:

Concreción, desde cada persona y grupo, de lo expuesto anteriormente.

- Desarrollar el reconocimiento de su propia identidad.
- Identificar elementos favorecedores de la autoestima personal.
- Favorecer un clima de colaboración, participación y solidaridad.
- Posibilitar la adquisición de normas y hábitos de trabajo individuales y grupales.
- Adquirir un decálogo de normas de convivencia, en dos aspectos relevantes como son el del trabajo personal y el de las relaciones personales, para el aula y el centro.

#### **5.3.2.2 METODOLOGÍA**

La metodología a utilizar tendrá que participar de diferentes principios expuestos por Pérez Serrano (2000:198):

- Psicológicos: Como ya hemos especificado con anterioridad en nuestro trabajo de investigación y que tienen que ver, fundamentalmente, con el particular ritmo de construcción de su identidad personal y grupal.
- Actividad: Será el alumnado el protagonista fundamental de las actividades propuestas en la Jornadas de Acogida.



- Participación: Se buscará su participación activa en el desarrollo de las mismas para llegar a aprendizajes significativos.
- Flexibilidad: Ya que permite algo fundamental en el tema que nos ocupa cual es el de la adaptación real a la nueva situación: el paso del CEIP al IES.
- Trabajo en equipo: Para buscar la consecución de los objetivos relativos a la colaboración y la solidaridad.

### 5.3.2.3 TEMPORALIZACIÓN

Las actividades concretas de las Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO se realizarán en cuatro jornadas, en horario especial, al inicio del curso escolar en septiembre. Se procurará que, sobre todo en las dos primeras jornadas, no haya ningún grupo de alumnos en el IES ya que de esta manera ellos, los alumnos de 1º de ESO y sus familias, serán el centro de toda la atención de la comunidad educativa en uno inicio de curso frenético debido a las características que ya hemos apuntado: precipitación, desorden y falta de profesores asignados por la administración educativa, etc.

A modo de ejemplo nos valdría el siguiente cuadro:

TEMPORALIZACIÓN JORNADAS DE ACOGIDA 1º DE ESO			
JORNADA	HORARIO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
PRIMERA	11:00 - 13:00	Encuentro con familias.	Familias de alumnado nuevo en el IES. Alumnado nuevo en 1º de ESO. Equipo directivo. Tutor y equipo docente. Orientador. Comunidad educativa.
SEGUNDA	10:00 - 12:00	Actividades de tutoría.	Todo el alumnado de 1º de ESO en cada grupo. Tutor de cada grupo. Equipo docente.
TERCERA	10:00 - 12:00	Actividades de tutoría.	Todo el alumnado de 1º de ESO en cada grupo. Tutor de cada grupo. Equipo docente.
CUARTA	10:00 - 13:00	Convivencia en Casa de Campo.	Todo el alumnado de 1º de ESO en global. Equipo de tutores de 1º de ESO. Equipo docente.

102. Temporalización Jornadas de Acogida 1º de ESO. Elaboración propia.

Queremos dejar constancia de que, por su propia naturaleza, habrá actividades que perduren en el tiempo a lo largo de todo el curso. Por ejemplo "Nuestras Reglas de Juego"

que servirán de autoevaluación personal y grupal en cada evaluación del curso. También el encuentro inicial con las familias servirá de arranque a las entrevistas individuales que se mantendrán hasta la evaluación 0.

#### 5.3.2.4 ACTIVIDADES

En primer lugar mostraremos un cuadro resumen de las actividades que configuran las Jornadas de Acogida en 1º de ESO.

ACTIVIDADES JORNADAS DE ACOGIDA 1º DE ESO		
ACTIVIDAD	TÉCNICA DE GRUPO	DESCRIPCIÓN
Reunión con familias y alumnado nuevo 1º ESO	Asamblea	Encuentro con familias y alumnado de 1º de ESO. Dirigido por expertos: Equipo directivo, tutores y equipo docente. Presentación de los asistentes: profesorado y familias. Presentación de la dinámica del IES y del curso especial de 1º de ESO. Presentación de las Jornadas de Acogida. Intercambio de inquietudes y expectativas. Charla informal en la cafetería del IES.
Cadena de nombres	Asamblea Grupo clase	Lúdica. Fomentar la participación verbal a partir de la expresión de mi nombre y el recuerdo de los de los demás.
Este es mi amigo	Asamblea Grupo clase	Lúdica. Estimular la participación verbal y corporal a través del movimiento en el aula.
Tarjeta de presentación	Trabajo personal Asamblea Grupo clase	Reflexión- lúdica. Estimula el conocimiento personal. Favorece el conocimiento de los demás alumnos del grupo clase y del tutor/a. Estimula la memorización de cualidades de los demás.
Presentación del IES	Asamblea Grupo clase	Localización espacial. Reconocimiento de las instalaciones del IES: ubicación, función y destinatarios.
Tenemos un problema	Trabajo por equipos	Buscar solución a problemas a partir de pistas. Desarrolla la colaboración y la búsqueda de acuerdos. Favorece la aparición de diferentes roles en el trabajo de grupo.
Foto palabra	Trabajo personal Asamblea Grupo clase	Manifestación de expectativas con apoyo visual. Favorece el conocimiento de los demás alumnos del grupo clase y del tutor/a. Proporciona una idea de conjunto del grupo clase.
Nuestras reglas de juego	Asamblea Grupo clase	Brainstorming (torbellino de ideas) acerca de objetivos en dos aspectos: trabajo y convivencia. Toma de decisión grupal.
Mural resumen	Trabajo por equipos	Plasmar de forma gráfica todo lo acontecido en las Jornadas de Acogida.
Convivencia Casa de Campo	Actividad de convivencia al aire libre.	Lúdica. Juegos cooperativos deportivos y pre-deportivos. Jornada de convivencia.
<b>103. Actividades Jornadas de Acogida 1º de ESO. Elaboración propia.</b>		

A continuación realizaremos una presentación más explícita de las mismas.

## **1ª Jornada.**

### **Actividad: Reunión con familias y alumnado nuevo en 1º de ESO.**

#### **Objetivos:**

- Facilitar la incorporación al centro de los alumnos y sus familias.
- Informar sobre la dinámica del centro.
- Crear clima de comunicación y colaboración.

#### **Desarrollo de la actividad:**

- Se les cita en el salón de actos del centro a las 11:00 horas
- Presentación del equipo directivo, tutores, equipo docente, orientación y auxiliares de control.
- Presentación de la dinámica del IES y del curso especial de 1º de ESO.
- Presentación de las Jornadas de Acogida.
- Intercambio de inquietudes y expectativas.
- Repartir autorizaciones: excursión viernes casa campo.
- Charla informal en la cafetería del IES mientras se toma un refresco.

## **2ª Jornada.**

### **Actividad: Cadena de nombres.**

#### **Objetivos:**

- Conocer el nombre de todos los miembros de la clase.
- Provocar, a partir de un juego de memorización, una situación de participación en la que todos se vean obligados a intervenir.

#### **Desarrollo de la actividad:**

- Todos estamos colocados en círculo y en pie.
- Empieza el tutor diciendo su nombre.
- A continuación la persona que está a su derecha dice el nombre del tutor y el suyo propio.
- El siguiente procede de igual modo: nombre del 1º, del 2º y el suyo.

- El último deberá decir los nombres de todos hasta llegar al suyo.
- Después se puede pedir a algún voluntario que repita todos, en distinto orden, etc.

**Actividad: Este es mi amigo.**

Objetivos:

- Favorecer un buen clima de aceptación entre todos.
- Promover sentimientos de acogida.

Desarrollo de la actividad:

- Todos estamos colocados en círculo y en pie.
- Un voluntario sale al centro y pregunta a un alumno cualquiera "A" ¿eres mi amigo?. Este le responde que sí pero también de... "B".
- En ese momento los dos alumnos que están a derecha e izquierda de "A" y de "B" deben moverse para intercambiar posiciones. Momento que aprovecha el voluntario para situarse en alguna de las cuatro posiciones.
- Ocupa el lugar del centro el que se quedó sin sitio.
- Se repite el juego tantas veces como considere el tutor/a.

**Actividad: Tarjeta de presentación.**

Siguiendo el modelo de la actividad "La tarjeta de visita que encontró el detective", (Brunet Gutiérrez & Negro Faile, 2001:71).

Objetivo:

- Darnos a conocer como punto de partida ante un grupo que inicia su andadura.

Desarrollo de la actividad:

Personal:

- En primer lugar se dobla el folio por la mitad partiendo de la posición vertical.
- Se indica al alumno/a que escriba con mayúsculas su nombre y apellidos en el centro de la tarjeta. Debajo escribirá, entre paréntesis, la clase en la que estuvo el curso anterior y el Colegio o Instituto.

- En el ángulo superior derecho escribirá tres adjetivos que mejor definan su forma de ser.
- En el ángulo superior izquierdo palabras que indiquen tres actividades que le gusta realizar.
- En la parte inferior de la tarjeta, todo a lo largo, escribirá por este orden: un lugar que le gustaría visitar, el programa de televisión que más le gusta, personaje al que admira y el momento más alegre que recuerda de su vida.
- Por dentro de la tarjeta contestará a la pregunta, ¿qué esperas conseguir este curso? También podrá formular al profesor aquellas que crean convenientes.

En gran grupo:

- Se puede proceder como indica la actividad en el libro, Juego de adivinar quién es cada uno a partir de un dato.
- Se colocan todas las tarjetas sobre las mesas, agrupadas en el centro de la clase.
- Todos vamos dando vueltas intentando memorizar datos de las tarjetas y sus autores. En silencio.
- Después de un tiempo, 5 o 10 minutos, nos sentamos. El tutor recoge todas las tarjetas, elige una al azar y empieza el juego de adivinar: “A esta persona le gusta montar en bici”. Los demás intervienen preguntando a su vez por datos que ellos creen tener. “¿Le gusta también leer?” El tutor contesta sí o no (lo pone en la tarjeta). Cuando se han hecho suficientes preguntas con respuesta afirmativa se puede pedir que digan el nombre.
- Ojo. No se trata de decir nombres por decir. Es bueno que se cumplan los pasos de la dinámica.
- Por último se responde a las preguntas de la parte posterior mediante una charla informal.

### **Actividad: Presentación del IES.**

#### Objetivo:

- Conocer la ubicación de las diferentes dependencias del IES: laboratorios, gimnasio, biblioteca, cafetería, secretaría, jefatura de estudios, dirección, departamentos, cafetería, etc.

#### Desarrollo de la actividad:

- Cada grupo clase realiza el desplazamiento por el IES, según una hoja de ruta para no coincidir todos en los mismos lugares.
- Se trata de tener una primera idea de la ubicación de todos los espacios.

#### **Actividad: Tenemos un problema.**

Siguiendo el modelo de la actividad "Problema 2" (Brunet Gutiérrez & Negro Faile, 2001:96).

#### Objetivos:

- Favorecer el trabajo en equipo para buscar soluciones mediante el estudio de las pistas.
- Observar los diferentes papeles que adoptan los componentes del grupo.

#### Desarrollo de la actividad:

- Se divide el grupo clase en grupos de cinco miembros.
- Cada grupo recibe un sobre que contiene las once pistas en tiras individuales.
- Se les plantea el problema en estos términos: "Un aduanero está registrando uno tras otro los cuatro coches que están cruzando la frontera. Hay un solo pasajero en cada coche y, según indica el pasaporte de cada uno de ellos, son de edad diferente y distinto color de ojos."
- Del análisis de las pistas y la organización de las mismas deben obtener información para contestar a las tres preguntas que formula el ejercicio:
  - ¿Edad de la persona que es joyera?
  - ¿Profesión de la persona que es de Suecia?
  - ¿Color de los ojos de la persona que mide 1,83 m.?

#### Enunciado de las pistas:

- 1.- Uno de los cuatro turistas tiene 51 años.
- 2.- La persona que es de Finlandia tiene 29 años.
- 3.- La persona francesa precede inmediatamente a la que tiene los ojos castaños.

- 4.- La persona que es confeccionadora es la tercera en cruzar la frontera.
- 5.- La persona inglesa pasa la aduana inmediatamente después de la persona que tiene 37 años, pero antes de la que tiene los ojos castaños.
- 6.- La persona que es artista tiene los ojos azules.
- 7.- La persona que tiene los ojos grises, mide 1,79 m.
- 8.- La profesión de la persona que es de Finlandia es electricista.
- 9.- La persona que tiene 43 años mide 1,71 m.
- 10.- La persona de ojos verdes pasa la aduana detrás de la inglesa.
- 11.- Quien mide 1,64 m. cruza la frontera en primer lugar.

### **3ª Jornada.**

#### **Actividad: Foto palabra.**

##### **Objetivos:**

- Favorecer la expresión de sentimientos en el grupo clase con el soporte de imágenes.
- Sacar a la luz las expectativas individuales y del grupo ante el nuevo curso que se inicia.

##### **Desarrollo de la actividad:**

- Colocamos las mesas en el centro del aula y las sillas alrededor de las mismas lo más cerca posible de las paredes. Se colocan las fotos encima de las mesas de tal manera que cuando entren los alumnos las vean así.
- Los alumnos se colocan de pie alrededor de ellas y se les dan las siguientes indicaciones:
- "Escoge la foto que mejor refleje lo que tú esperas de este curso, lo que te gustaría que fuese en todos los sentidos". Es importante insistir en no limitarnos sólo al aspecto académico, también el personal de relaciones (amigos, familia...).
- Los alumnos se pasean durante unos 5 minutos observando las fotografías y fijándose en aquella que mejor refleje sus expectativas.
- Una vez elegida la foto, pero sin cogerla, vuelve a su puesto inicial en la clase.
- Cuando todos están en su sitio se les pide que cojan su foto y se sienten.

- Se hace la puesta en común de una forma tranquila. Se van anotando en la pizarra los sentimientos más generales en forma de palabras significativas.
- Es conveniente disponer de cierto material para que el resultado de esta actividad quede plasmado en el aula: papel continuo de color, cartulinas previamente troqueladas para enmarcar las fotos elegidas, recortes de cartulinas para escribir aquellos sentimientos más generales. Con todo ello se compondrá un mural que estará presente durante todo el año. Siempre nos puede servir de elemento motivador y de identidad grupal.

### **Actividad: Nuestras reglas de juego.**

#### Objetivos:

- Estimular la manifestación de objetivos a conseguir durante el curso en dos aspectos: trabajo personal y convivencia.
- Realizar la elección de cuatro o cinco compromisos concretos y evaluables que queramos conseguir en cada uno de los dos apartados.
- Elegir un lema que sintetice aquello que pretendemos lograr.

#### Desarrollo de la actividad:

- Se introduce la actividad de un modo parecido a este: "En todo grupo humano, sea del tipo que sea, existen unas normas o reglas de juego que les ayudan a conseguir sus fines. Poner diferentes ejemplos: equipos deportivos, etc. También tenemos claro lo que ocurre cuando cada uno va por su lado".
- Para ello, y teniendo en cuenta las expectativas que hemos manifestado para este curso, y que siguen escritas en la pizarra, nos planteamos nuestras reglas de juego.
- En primer lugar realizamos una lluvia de ideas acerca del tema. Cuando tenemos bastantes se seleccionan aquellas más importantes y a continuación pensamos en qué compromisos concretos nos pueden ayudar a conseguirlas.
- Nos centramos en 4 ó 5 cosas concretas que queremos conseguir de cada uno de los dos apartados: Convivencia y Trabajo. Estos compromisos se formularán en positivo y en primera persona del plural: "Queremos...."



- Este listado será firmado por todos en la primera sesión de tutoría del grupo para darle un carácter solemne. Estará presente en el mural resumen y será utilizado como escala de autoevaluación al final de cada trimestre o periodo determinado.
- Por último, en gran grupo, se elige un lema que mejor exprese todos los sentimientos manifestados por el grupo clase durante estos días. También estará presente en el aula, en el mural resumen de las Jornadas de Acogida.

### **Actividad: Mural resumen de las Jornadas de Acogida.**

#### Objetivos:

- Plasmar de forma gráfica todas las manifestaciones realizadas en las Jornadas de Acogida.
- Reconocer un elemento de identidad común de nuestro grupo clase.
- Fomentar la reflexión periódica acerca de los compromisos adoptados voluntariamente al inicio de curso.

#### Desarrollo de la actividad:

- En el aula se colocará, al inicio de las Jornadas de Acogida, un gran mural de color vacío.
- Sobre este mural se irán colocando el nombre (decorado, en forma de grafiti...) de cada componente del grupo.
- Colocaremos las fotografías elegidas por cada uno y las palabras que representan los sentimientos expresados a modo de expectativas (foto palabra).
- El documento que llevará por título "Nuestras reglas de juego" firmado por todos los componentes del grupo en la primera sesión de tutoría.
- Tendrá como encabezamiento el lema elegido por todos para el curso.

### **4ª Jornada.**

### **Actividad: Jornada de convivencia en la Casa de Campo.**

#### Objetivos:

- Favorecer un clima general de acogida y relación entre todos los alumnos de 1º de ESO, tutores y equipo docente.

### Desarrollo de la actividad:

- Salimos del centro hacia la Casa de Campo caminando, lo que permite mantener relaciones espontaneas con todos.
- Una vez allí se realizan diferentes juegos que estimulen la participación de todos y pasar una jornada agradable.
- Utilizar las instalaciones del medio: columpios, pasarelas, pirámide de cuerdas, etc.
- Participar en juegos pre-deportivos como el pañuelo, la cuerda, la comba, el frisby, etc.
- Concluir con una foto general de todos los participantes que también se añadirá al mural resumen de cada clase para dar idea de globalidad de todos los primeros de ESO.

### **5.3.2.5 RECURSOS**

Gloria Pérez Serrano nos indica que para poder llevar adelante un proyecto necesitamos contar con los recursos necesarios para que éste se pueda hacer realidad. Según dicha autora estos recursos serán de tres tipos: recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros (Pérez Serrano, 2000:100).

En nuestro "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid" adoptarían la siguiente expresión.

Recursos Humanos. En este caso serían los aportados por la propia institución educativa: Equipo directivo, equipo de tutores de 1º de ESO, equipo docente de 1º de ESO, departamento de orientación y resto de la comunidad educativa. También en nuestro caso decir que la presentación inicial del programa de intervención al equipo directivo, el desarrollo del mismo y las sesiones de información a tutores para la posterior puesta en práctica del mismo recayó, en un principio, en mi persona. Y así actué de elemento catalizador para el desarrollo del mismo. Evidentemente son de agradecer las aportaciones de todas las personas que se sienten implicadas, fundamentalmente tutores de 1º de ESO, porque de esa manera se va completando y perfeccionando el proyecto.

Materiales. También son aportados por el Instituto y las personas que trabajamos en él y los propios alumnos, tanto las instalaciones (salón de actos, aulas, cafetería...), como el material fungible (papel continuo de colores, cartulinas, fotografías, rotuladores, pegamento, sobres, folios...) o instrumentos y otro tipo de materiales (tijeras, cámaras de fotos, fichas previstas...). Con todo, lo más importante como nos sugieren López Herrerías y Valero Iglesias (1995:52), está en la previsión con "claridad y acierto" de los mismos. Si todos los materiales están dispuestos con anterioridad al inicio de cada actividad, espacios ordenados según lo previsto, clases, mesas y sillas limpias, habiendo comprobado con antelación el funcionamiento de los medios técnicos... estaremos enviando un claro mensaje a nuestros interlocutores: alumnado de 1º de ESO y sus familias. El mensaje será el del valor, que nosotros le damos, a la obra bien hecha. Y esa obra será nuestra señal de identidad para abordar con éxito este programa de intervención educativa.

Económicos. La adquisición de los medios materiales está garantizada con los presupuestos del centro que permiten la reposición del mobiliario educativo y la compra del material

fungible. En nuestro caso hizo falta contar con el gasto económico que se generó con el refresco ofrecido al alumnado y sus familias en la cafetería del centro después de la reunión inicial, el primer día de las Jornadas de Acogida.

### 5.3.3 APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Esta fase del programa de intervención requiere "la atención cuidadosa por parte [de la persona]<sup>38</sup> que diseñe el programa y por parte de los que participan en la ejecución del mismo para lograr los objetivos establecidos" (Repetto 1998:719) ya que de ello depende su efectividad final.

De Baker y Shaw (1987), citados por Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998:99-100) tomamos una serie de cinco pasos, a modo de sugerencias, para abordar con garantías esta fase de aplicación del programa.

En primer lugar se trataría de "impulsar la percepción de necesidad y utilidad del programa" (Álvarez et al., 1998:100). En palabras de Pérez Serrano (2000:105) estaríamos hablando de la sensibilización y de la toma de conciencia para despertar el interés de los docentes en la aplicación del programa de intervención. La persona promotora del programa, siempre desde la más esquisita humildad, deberá lograr el mayor grado de implicación posible por parte del personal docente directamente implicado en su ejecución. Si queremos que responda a un planteamiento global de centro debemos conseguir la implicación del equipo directivo, en primer lugar. Contar con el apoyo explícito del departamento de Orientación y del equipo de tutores de 1º de ESO de una manera especial por ser los más directamente implicados, así como de los equipos docentes del mismo nivel.

A continuación se procedería a la organización del grupo de tutores de 1º de ESO para lograr la máxima capacitación en técnicas de dinámicas de grupos y resolver cuantas dudas se presenten acerca del diseño de las Jornadas de Acogida para alumnado de 1º de ESO.

Posteriormente se procedería a la ejecución del programa mediante la realización de las actividades propuestas. Se trata de un proceso de retroalimentación puesto que procura la comunicación continua entre todos los participantes acerca de las posibles incidencias y propuestas de mejora en su ejecución. En palabras de Repetto (1998:720) esto facilitará el control en la ejecución del programa y será útil para llevar a cabo una evaluación posterior.

---

<sup>38</sup> En mi caso no soy el orientador del centro.

Será importante también asegurar la continuidad del programa para no depender, como ya hemos dicho con anterioridad, del voluntarismo personal y circunstancias más o menos favorecedoras. Para ello tendrá que contar con el acuerdo del claustro de profesores y estar recogido en los documentos oficiales del centro como la Programación General Anual (PGA), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) en su apartado de convivencia y tener su explicitación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) de 1º de ESO.

Por último nos adentramos en la evaluación de la utilidad del programa que, aunque sea llevada a cabo en cada una de las fases del programa, al finalizar la aplicación del mismo deberemos proceder a su registro para futuras consultas o para elaborar las propuestas de mejora pertinentes.

### 5.3.4 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Podemos empezar esta cuarta fase de nuestro programa de intervención planteando de una forma coloquial, a la que nos sentimos invitados por Casellas López (2003:123), una serie de preguntas que se nos vienen a la mente cuando de evaluar algún proceso o actividad se trata. ¿Qué tal ha salido?, ¿por qué ha salido así?, ¿para qué sirve todo esto?, ¿tiene alguna utilidad en sus vidas? y ¿en la mía?, ¿ha ocurrido algo que no tenía previsto?, en definitiva ¿se ha producido el "acto pedagógico" al que nos anima Meirieu (2006)?

Estas y otras preguntas nos asaltan a la vuelta de la esquina de cada clase, seminario o curso que impartimos o nos imparten. Siempre he pensado lo mucho que saldré enriquecido de esta singular confrontación si soy capaz de conjugar con humildad y valentía la primera y segunda persona del singular y con sinceridad la primera del plural.

Intentando referenciar lo concerniente a la evaluación de programas, Pérez Juste (2000:272) la entiende del siguiente modo:

"un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso."

La evaluación indicaría "en qué medida un programa causa los cambios en la dirección deseada" en relación con los objetivos planteados (Repetto 1998:721) y, como ha quedado explicitado anteriormente, su finalidad estaría centrada en los procesos de mejora, según corresponde a los actos educativos.

La alusión al contexto estaría plenamente justificada en nuestro "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid" ya que, como hemos dicho en otro momento, se debe tratar de un proyecto que abarque la globalidad de la vida del centro, concretado en su proyecto educativo, para que se den tres características vitales entre ambos: coherencia, sintonía y armonía (Pérez Juste (2000:273).

Nuestro programa de intervención exige una evaluación flexible y continua, basada en métodos cualitativos y puesta de manifiesto en tres momentos a lo largo del proceso como a continuación se indica.

En primer lugar se planeará la evaluación del diseño.

<b>PRIMER MOMENTO: EVALUACIÓN DEL DISEÑO</b>	
<b>Finalidad</b>	Establecer la calidad técnica del programa.
<b>Función</b>	Formativa: toma de decisiones de mejora que favorezcan el desarrollo del programa.
<b>Metodología</b>	Análisis de documentos. Juicio de expertos.
<b>Información a recoger</b>	Sobre la fundamentación del programa. Sobre las necesidades y expectativas de los destinatarios.
<b>Criterios</b>	Calidad y adecuación de los objetivos a las necesidades de los destinatarios. Suficiencia de medios y recursos. Viabilidad del programa. Evaluabilidad del mismo.
<b>Decisiones</b>	Formativas, de mejora previa a su aplicación.

104. Evaluación del diseño. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).

Esta actividad evaluativa estaría "encaminada a determinar la congruencia y la viabilidad" (Reboloso Pacheco, Fernández Ramírez, & Cantón Andrés, 2008:90) del proyecto de intervención.

En este momento de la evaluación se estaría trabajando en una doble dirección. Por un lado se analizaría la "cobertura en la teoría e investigación previa" (Reboloso, Fernández y Cantón, 2008:91). En nuestro caso partimos del documento de investigación con Grupos de Discusión realizado con el alumnado y tutores y profesores de 1º de ESO en el que aparece como una de sus conclusiones la de planificar unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1º de ESO y que vendría a validar el diagnóstico de las necesidades puestas de manifiesto por los destinatarios del programa de intervención. Por otro lado estaríamos trabajando sobre el "análisis de la base lógica del programa" para lo cual analizaremos "la congruencia entre la definición de los objetivos y la sucesión de actividades previstas" (Reboloso, Fernández y Cantón, 2008:91). En este caso nos resulta de mucha utilidad la realización en estos años de programas pilotos que nos suministran abundantes datos y nos permiten analizar la calidad técnica del programa, así como los objetivos que se pretenden, la suficiencia de medios y recursos (haciendo especial hincapié en los personales), la viabilidad del programa y su evaluabilidad.



En un segundo momento se procederá a la evaluación de la aplicación o implementación del programa de intervención.

<b>SEGUNDO MOMENTO: EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN</b>	
<b>Finalidad</b>	Facilitar, a tiempo, la toma de decisiones de mejora. Acumular información para introducir mejoras.
<b>Función</b>	Formativa.
<b>Metodología</b>	Recogida de información mediante la observación. Análisis de la información mediante sesiones de grupo.
<b>Información a recoger</b>	Incidencias sobre el desarrollo del programa.
<b>Criterios</b>	Cumplimiento de lo diseñado. Satisfacción de los implicados: profesorado y alumnado de 1º de ESO.
<b>Decisiones</b>	Ajustes parciales.

105. Evaluación de la aplicación. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).

Es inevitable que después de cada Jornada de Acogida, cuando coincidimos con nuestros compañeros surjan preguntas como "¿qué tal ha salido?, ¿les ha gustado?, ¿les habrá servido de algo?, ¿te ha dado tiempo a todo?... La manifestación espontánea de estas inquietudes abre la puerta a lo que Reboloso, Fernández y Cantón (2008:113) denominan "evaluación de proceso". Las técnicas a utilizar serán eminentemente cualitativas porque nos ofrecen una información más rica y directa de lo acontecido durante la puesta en marcha de las actividades concretas. La información recogida durante la aplicación del programa fruto de la observación continua y sistemática será utilizada en las reuniones diarias del equipo de tutores de 1º de ESO para valorar las incidencias producidas, detectar alteraciones en los tiempos de realización, visualizar efectos no previstos o dificultades en algunas actividades. En cada sesión de trabajo del grupo de tutores se procederá a realizar una breve autoevaluación que servirá para valorar diferentes aspectos de nuestra acción formativa, lo que Casellas López (2003:234) llamará "nivel de evaluación 2".

Completa la siguiente escala de autoevaluación para mostrar tu nivel de acuerdo (7) o desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones:							
He previsto los recursos necesarios.	1	2	3	4	5	6	7
He dado instrucciones claras, concretas y breves.							
He dirigido/sugerido cuando ha hecho falta.							
He facilitado la intervención del mayor número posible de miembros del grupo							
He respetado el guión de trabajo en las instrucciones dadas al grupo.							
He dejado que el grupo interviniese más que yo.							
He comenzado la sesión puntualmente.							
He escuchado al grupo adecuadamente.							
He logrado que los miembros del grupo tomaran conciencia de sus propios sentimientos y de su propia conducta.							
He dejado cerrados todos los asuntos que han surgido.							

**106. Autoevaluación de la acción formativa. Elaboración propia a partir de Casellas López (2003).**

Al final de cada sesión se tomarán los acuerdos oportunos que podrán producir ajustes parciales en el programa y que, en todo caso, servirán para las decisiones de mejora a tomar de cara a futuras ejecuciones del programa de Acogida.

Por último daríamos un tercer paso que consistiría en la evaluación del programa cuyos resultados nos permitirán adoptar las decisiones pertinentes de cara al futuro: institucionalizar el programa con losa mejoras oportunas o directamente suprimirlo.

<b>TERCER MOMENTO: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b>	
<b>Finalidad</b>	Comprobar la eficacia del programa.
<b>Función</b>	Sumativa.
<b>Metodología</b>	Recogida de información mediante fichas de autoevaluación.
<b>Información a recoger</b>	Resultados en relación con los objetivos.
<b>Criterios</b>	Eficacia en el grado de logro. Satisfacción de los agentes y destinatarios. Impacto en el contexto (IES).
<b>Decisiones</b>	Sumativas: Mantener o suprimir el programa. Formativas: Mejorar el programa para el futuro.

**107. Evaluación del Programa. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).**

En este momento tendremos que realizar el esfuerzo por evaluar en una triple dirección: para valorar la eficacia en el logro de los objetivos y realizar los ajustes necesarios en nuestra intervención, para valorar el grado de satisfacción tanto de tutores como del alumnado de 1º de ESO por la utilidad de las acciones realizadas y para valorar el impacto de nuestro programa de intervención sobre el contexto concreto que sería la vida en el IES.

En los dos primeros caso utilizaremos, desde la metodología cualitativa, escalas de autoevaluación para valorar el grado de logro de los objetivos (profesorado) y el grado de satisfacción con respecto a las actividades realizadas (profesorado y alumnado) que se insertan a continuación.

### MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DEL GRADO DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Después de haber procedido a la aplicación de nuestro programa de intervención educativa, valore en qué medida ha contribuido su aplicación a la consecución de los objetivos generales y específicos propuestos, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

OBJETIVOS	GRADO DE LOGRO						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>GENERALES:</b>							
Educación en el desarrollo personal en un momento de cambio.							
Sensibilizar acerca de los beneficios de un buen clima de interacción personal.							
Promover el desarrollo y clarificación de valores.							
<b>ESPECÍFICOS:</b>							
Desarrollar el concepto de su propia identidad.							
Identificar elementos favorecedores de la autoestima personal.							
Favorecer un clima de colaboración, participación y solidaridad.							
Posibilitar la adquisición de normas y hábitos de trabajo individuales y grupales.							
Promover la adquisición de un decálogo grupal de normas de convivencia y trabajo personal.							

108. Autoevaluación del grado de logro de los objetivos.

### MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE ACOGIDA

Después de haber celebrado nuestras Jornadas de Acogida al comienzo de un nuevo curso os pedimos que valoréis con total sinceridad el grado de satisfacción que os han producido las siguientes actividades que hemos realizado, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	GRADO DE SATISFACCIÓN						
		1	2	3	4	5	6	7
Reunión con familias y alumnado 1º de ESO.	Facilitar la incorporación al centro de alumnos y familias. Informar sobre la dinámica del centro. Crear clima de comunicación y colaboración.							
Cadena de nombres.	Conocer el nombre de todos los miembros de la clase. Provocar una situación de participación general.							
Este es mi amigo.	Favorecer un buen clima de aceptación entre todos. Promover sentimientos de acogida.							
Tarjeta de presentación.	Darnos a conocer ante un grupo que inicia su andadura.							
Presentación del IES.	Conocer la ubicación de las dependencias del IES							
Tenemos un problema	Favorecer el trabajo en equipo. Observar los diferentes papeles que se adoptan.							
Foto palabra	Favorecer la expresión de sentimientos en el grupo clase. Sacar a la luz las expectativas individuales y del grupo.							
Nuestras reglas de juego	Estimular la manifestación de objetivos a conseguir en dos aspectos: trabajo personal y convivencia. Realizar la elección de cuatro compromisos concretos y evaluables en cada uno de los dos apartados. Elegir un lema que sintetice aquello que pretendemos lograr.							
Mural resumen jornadas	Plasmar todas las manifestaciones de las Jornadas de Acogida. Reconocer un elemento de identidad común de nuestro grupo clase. Fomentar la reflexión acerca de los compromisos adoptados.							
Actividad de convivencia	Favorecer un clima general de acogida y relación entre todos.							
GRADO DE SATISFACCIÓN GENERAL CON LAS JORNADAS DE ACOGIDA								
PROPUESTAS DE MEJORA								

MODELO PARA EL PROFESORADO

### MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE ACOGIDA

Después de haber celebrado nuestras Jornadas de Acogida al comienzo de un nuevo curso os pedimos que valoréis con total sinceridad el grado de satisfacción que os han producido las siguientes actividades que hemos realizado, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	GRADO DE SATISFACCIÓN						
		1	2	3	4	5	6	7
Reunión con familias y alumnado 1º de ESO.	Facilitar la incorporación al centro de alumnos y familias. Informar sobre la dinámica del centro. Crear clima de comunicación y colaboración.							
Cadena de nombres.	Conocer el nombre de todos los miembros de la clase. Provocar una situación de participación general.							
Este es mi amigo.	Favorecer un buen clima de aceptación entre todos. Promover sentimientos de acogida.							
Tarjeta de presentación. Presentación del IES.	Darnos a conocer ante un grupo que inicia su andadura. Conocer la ubicación de las dependencias del IES							
Tenemos un problema	Favorecer el trabajo en equipo. Observar los diferentes papeles que se adoptan.							
Foto palabra	Favorecer la expresión de sentimientos en el grupo clase. Sacar a la luz las expectativas individuales y del grupo.							
Nuestras reglas de juego	Estimular la manifestación de objetivos a conseguir en dos aspectos: trabajo personal y convivencia. Realizar la elección de cuatro compromisos concretos y evaluables en cada uno de los dos apartados. Elegir un lema que sintetice aquello que pretendemos lograr.							
Mural resumen jornadas	Plasmar todas las manifestaciones de las Jornadas de Acogida. Reconocer un elemento de identidad común de nuestro grupo clase. Fomentar la reflexión acerca de los compromisos adoptados.							
Actividad de convivencia	Favorecer un clima general de acogida y relación entre todos.							
GRADO DE SATISFACCIÓN GENERAL CON LAS JORNADAS DE ACOGIDA								
PROPUESTAS DE MEJORA								
MODELO PARA EL ALUMNADO								

110. Autoevaluación Jornadas de Acogida. Modelo para el alumnado.

En cuanto a la evaluación del impacto real en el contexto de la aplicación de nuestro programa de intervención, debemos empezar señalando la dificultad intrínseca que entraña este tipo de evaluación. Tanto que, al igual que Casellas López (2003:254) "podríamos cuestionarnos si realmente es posible".

Aceptado el reto tendremos que hacer un esfuerzo por acotar las parcelas de nuestra realidad concreta a la que queremos referirnos. Evidentemente se trata de analizar los efectos, no en todos los institutos de la comunidad de Madrid, sino en particular en el nuestro, en el que hemos realizado el programa de intervención. Tendríamos que respondernos a la siguiente pregunta ¿Se ha notado la realización de las Jornadas de Acogida en el IES?

En un segundo grado de concreción tendremos que seleccionar una serie de indicadores para que, partiendo del punto de partida anterior a la realización de este programa, podamos ser capaces, desde la observación, de analizar los posibles cambios producidos por efecto del mismo.

A continuación se inserta el modelo de observación del impacto en el contexto.



# MODELO DE OBSERVACIÓN DEL IMPACTO EN EL CONTEXTO

## PROGRAMA DE ACOGIDA PARA ALUMNADO DE 1º DE ESO EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Después de haber procedido a la aplicación de nuestro programa de intervención educativa valore si se han producido cambios significativos en alguno de los siguientes indicadores por efectos de su realización. Si es así, rogamos que especifique en qué sentido. Si lo considera oportuno puede añadir algunos nuevos.

INDICADORES		SÍ	NO	OBSERVACIONES
<b>AMBIENTALES</b>				
Ambiente en las clases de 1º de ESO				
Espacio físico de las aulas de 1º de ESO: decoración, orden, limpieza.				
Espacio físico del pasillo de las aulas de 1º de ESO.				
<b>RELACIONALES</b>				
Relación inicial con las familias del alumnado de 1º ESO.				
Relación periódica a lo largo del curso con las familias.				
Relación inicial del alumnado de 1º de ESO con su tutor/a.				
Relación inicial del alumnado de 1º de ESO con su Equipo Docente.				
Relación del alumnado de 1º de ESO entre sí.				
<b>ANÍMICOS</b>				
Manifestación de sentimientos de soledad por el alumnado de 1º de ESO al inicio del curso.				
Sensibilidad del Equipo Directivo ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO				
Sensibilidad del Equipo Docente ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO.				
Sensibilidad del Claustro ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO				
Sensibilidad de la comunidad educativa ante la Acogida.				
<b>ORGANIZATIVOS</b>				
Proceso de asignación de tutores en 1º de ESO.				
Importancia del Equipo Docente en 1º de ESO.				
Inicio de curso para el alumnado de 1º de ESO.				

## 5.4 CONCLUSIONES

Como es de suponer no se llega a la presentación de este "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid" desde el vacío. Durante muchos años he sentido, junto a bastantes compañeros y compañeras de profesión, la necesidad de empezar los cursos de forma diferente, más personal y cercana a las personas que son objeto de nuestra dedicación: a nuestros alumnos.

En principio se trataba de organizar una serie de actividades para dar contenido a las Jornadas Iniciales, tal como nos sugerían Brunet Gutiérrez y Negro Faile ya por el curso 1988/89 en el CEIP "Giner de los Ríos" del barrio de la Fortuna en Leganés (Madrid) para los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB. Después lo seguimos llevando a cabo en los grupos de Garantía Social y Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI) en el IES Humanes, de Humanes de Madrid (Madrid) desde el curso 2001/02. En ese mismo centro y desde mi cargo de adjunto a Jefatura de Estudios encargado de 1º de ESO iniciamos esas jornadas también para el alumnado de 1º de ESO desde el curso 2008/2009. Por último en el IES Eijo y Garay (Madrid) como tutor de 1º de ESO también las venimos realizando desde el curso 2013/2014.

Fruto de lo que podríamos considerar como experiencias piloto de años anteriores he podido tener acceso a cantidad de datos obtenidos de observaciones formales y no formales que me han facilitado enormemente la evaluación formativa para introducir continuas mejoras que ahora se han plasmado en este Programa de Intervención Educativa.

En la fase de "Evaluación de Necesidades", como ya hemos reflejado oportunamente, ha sido determinante el trabajo de investigación mediante Grupos de Discusión con el alumnado y profesorado de 1º de ESO llevado a cabo en el marco de esta tesis doctoral: "El tutor en 1º de la ESO: necesidad de adultos de referencia."

En cuanto a la fase de "Diseño del Programa" hemos ido ganando en operatividad de los objetivos para facilitar el posterior proceso evaluativo. La temporalidad ha sufrido ajustes adaptándose a las circunstancias organizativas de los diferentes centros. Al principio se realizaban en dos jornadas, no existía la actividad de convivencia fuera del centro, la reunión inicial con las familias quedaba fuera de las jornadas ya que se llevaba a cabo cuando el IES las planteaba allá por el mes de octubre, la presencia del Equipo Docente no era tan visible y



el que esté presente en la Jornadas es una manera de buscar su implicación activa. Actualmente, y en el marco de este Programa de Intervención se pretende que sean las circunstancias organizativas del centro las que se adapten al "Programa de Acogida para alumnado de 1º de la ESO en IES de la comunidad de Madrid", respondiendo así, por cierto, a la valoración del impacto en el contexto real.

Por lo que respecta a la fase de "Aplicación del Programa" tengo que destacar la enorme importancia que tiene la forma de actuar, con la máxima delicadeza, tacto y humildad, por parte del animador, dinamizador del proyecto. Es decir de mí mismo y no me duelen prendas en reconocer que a veces me resulta difícil lograrlo. Sigo descubriendo que de esa manera se puede lograr la plena participación del equipo de tutores y/o del Equipo Docente de igual a igual.

Por lo que respecta a los intentos evaluativos, no todos explicitados como en el programa que se presenta, de estas experiencias pilotos tengo que destacar la amplia valoración positiva que obtienen por parte del alumnado, el profesorado y en algunos casos de las familias implicadas.

Por último me gustaría hacer constar, a modo de Anexos, algunos documentos escritos o gráficos resultantes de alguna de las actividades propuestas que pueden ilustrar convenientemente este Programa de Intervención Educativa. En concreto quiero centrarme especialmente el documento: "Nuestras Reglas de Juego". Me parece de vital importancia porque, después de haber elegido comprometernos voluntariamente para conseguir unos pocos compromisos en el campo de la convivencia en clase y el trabajo personal, ese documento es firmado por todos en tutoría, pasa a formar parte del Mural Resumen y será objeto de autoevaluación personal y grupal al finalizar cada evaluación. Dicha autoevaluación viajará a casa para que sea objeto de diálogo en familia y reviertan sus opiniones al tutor.

## 5.5 ANEXOS

### ANEXO Nº 1: NUESTRAS REGLAS DE JUEGO

# SI QUEREMOS, PODEMOS

## NUESTRAS REGLAS DE JUEGO

¿Qué actitudes vamos a trabajar para lograrlo?

- 😊 Queremos LLEARNOS BIEN con todos.
- 😊 Queremos RESPETARNOS Y AYUDARNOS.
- 😊 Queremos RESPETAR EL TURNO DE PALABRA, ESCUCHAR Y DIALOGAR.
- 😊 Queremos CUIDAR LA CLASE.
- 😊 QUEREMOS SER PUNTUALES.
- 😊 Queremos ESFORZARNOS en el trabajo.
- 😊 Queremos ESTUDIAR TODOS LOS DÍAS.
- 😊 Queremos PRESTAR ATENCIÓN EN CLASE.
- 😊 Queremos HACER LOS DEBERES Y TRABAJOS a diario.
- 😊 Queremos TRAER LOS MATERIALES.

**En Madrid,**

**a 11 de septiembre de 2.014**

## ANEXO 2: AUTOEVALUACIÓN 1ª DICIEMBRE

El primer día de curso nos presentamos aquí tal y como somos. Trabajamos en las Jornadas de Acogida y como resultado de esos primeros días llegamos al acuerdo, ratificado por todos el día 23 de septiembre, para intentar cumplir NUESTRAS REGLAS DE JUEGO.

Ha pasado un trimestre y es bueno pararse a analizar y evaluar nuestro funcionamiento como primer paso para plantearnos nuevas metas a partir de enero del 2.015.

Con toda sinceridad ¿qué nota te pondrías en...?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Llevarnos bien con todos										
Respetarnos y ayudarnos										
Respetar turno de palabra										
Cuidar la clase										
Ser puntuales										
Esforzarnos en el trabajo										
Estudiar todos los días										
Prestar atención en clase										
Hacer los deberes a diario										
Traer los materiales										
Trabajar en equipo										

De la misma forma ¿qué nota pondrías al grupo?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Llevarnos bien con todos										
Respetarnos y ayudarnos										
Respetar turno de palabra										
Cuidar la clase										
Ser puntuales										
Esforzarnos en el trabajo										
Estudiar todos los días										
Prestar atención en clase										
Hacer los deberes a diario										
Traer los materiales										
Trabajar en equipo										

¿Cuál es tu valoración general de este primer trimestre: positiva, negativa,...? ¿Por qué?

- Estudios:
- Relación con compañeros:
- Relación a los adultos, profes:
- Relación con tu familia:
- Amigos:

¿De qué cosas te sientes más satisfecho en este tiempo?

¿En qué consideras que deberías esforzarte más a partir de enero?

Alguna recomendación o sugerencia a tener en cuenta:

## ANEXO 3: MURAL RESUMEN JORNADAS



## 6 CONCLUSIONES



En este apartado trataremos de reflejar las conclusiones obtenidas como resultado de la realización de la presente tesis doctoral al modo que la luz nos ofrece toda su gama de destellos al incidir sobre las múltiples caras de un cristal de roca tallado. Nuestra intención será partir del objeto de estudio que ha centrado nuestro trabajo, tal y como indicamos en la Introducción, y que no es otro que el de analizar la figura del tutor en 1º de la ESO como adulto de referencia en una situación de tránsito desde el CEIP al IES en la enseñanza pública de Madrid.

Intentaremos dar cuerpo a las mismas teniendo en cuenta los resultados a los que hemos llegado fruto de las referencias teóricas analizadas, por un lado, y las conclusiones obtenidas del trabajo de investigación realizado mediante los Grupos de Discusión con alumnos y profesores de 1º de ESO, por otro. De tal manera que mostraremos las implicaciones concretas que, para la figura del tutor, para el centro educativo y para la administración educativa, conlleva una tutoría así concebida en 1º de ESO. Todo lo cual nos llevó a formular nuestro "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid".

Según lo analizado en el capítulo 1 "Legislación educativa y tutoría" y en relación con la política educativa, apoyamos la imperiosa necesidad de lograr un pacto por la educación desde la búsqueda del consenso que la sitúe al margen de la contienda ideológica alimentada por el disenso partidista. La inestabilidad legislativa incide directamente en la función de tutoría tal y como analizamos oportunamente en dicho capítulo debido a la carga ideológica que subyace en determinadas leyes. Evidentemente tal conclusión implicaría directamente a las autoridades y administraciones con competencias en este campo.

En cuanto a las aportaciones concretas que la legislación realiza acerca de la función de tutoría nos referiremos a ellas desde dos puntos de vista. En el primero de ellos reconocemos la importancia específica que se le otorga desde las tres principales leyes educativas de este país. La Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, institucionaliza la figura del profesor tutor con una función esencialmente educativa. La LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, otorga respaldo jurídico a la orientación educativa y la tutoría como factores de la calidad de la educación. Y, por último, en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, la acción tutorial goza del reconocimiento como uno de los cuatro principios



pedagógicos de la educación que deberá orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

El segundo punto de vista tiene que ver con la necesidad de concreción del reconocimiento de la función tutorial, tal como la ley explicita, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos. En este sentido el profesorado, en los Grupos de Discusión acerca de la tutoría en 1º de ESO, se manifiesta claramente en tres direcciones. Por un lado, demandando formación inicial y permanente en relación al ejercicio de la función tutorial en la que distinguen la situación de partida diferenciada entre maestros y profesores. Estos suelen explicitar estas carencias máxime cuando entre sus objetivos al estudiar una carrera no estaba, en todos ellos, el dedicarse a la docencia. Por otro lado, demandando un aumento de horas lectivas y complementarias para la realización de todas las tareas que conlleva el ejercicio de la tutoría en este momento de tránsito, empezando por la acogida inicial. Por último, solicitando que los posibles incentivos económicos tengan la categoría de complemento específico y no de productividad como hasta ahora en la Comunidad de Madrid. Es oportuno reseñar que este último incentivo es menos valorado que el referido a la carga horaria.

En el capítulo 2 nos propusimos investigar, desde la Teoría de la Educación, la contribución que, al enriquecimiento de la función del tutor de 1º de la ESO como adulto de referencia, se realiza desde el concepto de educación, desde los principios pedagógicos que guían la acción educativa, los agentes y la relación educativa con especial incidencia a la autoridad en la misma.

Entendemos, como punto de partida, que la educación, según hemos concluido desde las aportaciones de la Teoría de la Educación, nos sitúa ante un proceso intencional de perfeccionamiento y desarrollo integral y armónico de todas las facultades del alumnado desde la comunicación en la relación educativa. El siguiente paso nos lleva a la asunción de nuestro papel de tutor, orientador y guía de nuestros alumnos en su proceso individual y colectivo en un momento de transición hacia la adolescencia encarnado en un presente concreto cuál es el del paso del CEIP al IES, en 1º curso de la ESO. Para ello tendremos que ayudar al alumnado a situarse ante su realidad compleja, facilitando el reconocimiento de sus valores y limitaciones para que, desde su aceptación personal, podamos estimular su responsabilidad en la tarea de construcción de su persona. En esta situación es de vital

importancia conducirnos con especial tacto pedagógico lo que nos permitirá, desde la delicadeza, la sensibilidad y la intuición, saber cómo intervenir para no invadir, no manipular, ni adoctrinar. Por lo que será sustancial trabajar en el reconocimiento y expresión de las emociones dando valor a las manifestaciones de cariño y afecto, tan alejadas en ocasiones del entorno educativo. De nuestro análisis en la investigación llevada a cabo con Grupos de Discusión podemos concluir que el alumnado participante desea que su tutor en 1º de ESO ponga en juego una serie de cualidades entre las que destacan fundamentalmente la preocupación y dedicación hacia sus personas y sus realidades individuales y grupales, una gran capacidad de escucha y facilidad para la comunicación fluida, una confianza favorecedora de momentos de encuentro, capacidad de prestar ayuda y ser transmisores de seguridad, apoyo y cariño.

Después de analizar los principios de la acción educativa que se basan en la singularidad, apertura, autonomía y unidad configuradora del ser humano concluimos con las siguientes aportaciones enriquecedoras de la figura del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO:

Por lo que respecta a la singularidad, necesitamos favorecer la atención individualizada a nuestros alumnos, sobre todo a quienes presentan rasgos de diversidad que hay que contemplar y formar actitudes para la convivencia favoreciendo la adquisición de habilidades sociales que permitan una relación positiva y la creación de un clima acogedor.

En cuanto a la apertura, nos lleva a tener como base una actitud de diálogo constructivo. De este modo, cuidar la comunicación como base de la interacción educativa y elemento dinamizador de la misma será un principio a tener en cuenta en todos los niveles en la que ésta se produzca: entre alumnos, alumnos y profesores, alumnos de la tutoría y tutor, tutor y resto del equipo docente, con las familias, con el resto del claustro de profesores, y en todas las situaciones dando especial importancia a las no formales fruto de actividades de convivencia fuera del aula.

En la correcta formación de su autoconcepto tendremos que esforzarnos para facilitar que nuestro alumnado pueda dar pasos desde la heteronomía hacia la autonomía fomentando procesos de elección, decisión y asunción de responsabilidades. En los Grupos de Discusión el alumnado valora profundamente que sus tutores en 1º de ESO tengan un

conocimiento claro de la realidad psicológica de este momento porque así recibirán un trato más adecuado. También el profesorado valora el papel del tutor en este momento de cambio, significando su actuación orientadora, de acompañamiento, desde el equilibrio entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía.

Para lograr ese desarrollo integral y armónico que señalábamos anteriormente debemos promover conductas activas y participativas desde el fomento de una visión personal y creativa para que, de la mano de las inteligencias múltiples, podamos presentar el *"poder ser mejores"* de nuestros alumnos.

Después de analizar los niveles de la acción educativa (espontáneo, reflexivo, tecnológico, comunicativo y moral) concluimos que, en nuestra acción educativa y tutorial como adultos de referencia en 1º de ESO, debemos tener presentes la transmisión espontánea guiada por el sentido común y la experiencia, la reflexión y el análisis crítico de la práctica educativa, el conocimiento sistemático de la acción tutorial y la resolución de problemas que surgen en su ejercicio, el diálogo como esencia del ser comunicativo y un exquisito respeto a la dignidad del alumnado. Del análisis llevado a cabo con los Grupos de Discusión obtenemos como conclusiones del alumnado la necesidad de que el tutor en 1º de ESO sea respetuoso, paciente y comprensivo. Así como la petición de ayuda en la creación de hábitos de estudio.

Siguiendo en este apartado de los principios pedagógicos en educación procedemos, a continuación, a reflexionar acerca de las actitudes del educador en relación con la educación en valores. Como resultado de dicho análisis llegamos a dos tipos de conclusiones. La primera lo es de carácter individual, la segunda, colectiva. Por lo que respecta a la primera, concluimos que nuestra intervención como tutores adultos de referencia en 1º de ESO debe estar asentada en la ejemplaridad. No podía ser de otra manera. Y ejerceremos como adultos de referencia desde una proximidad afectiva voluntariamente aceptada, más bien diríamos querida, para conjugar con honestidad la neutralidad, que sin influenciar propicia el debate, con la beligerancia explícita, que desde una perspectiva racional y no excluyente presenta sus preferencias por determinadas opciones. Si hablamos de voluntariedad, hablamos también de voluntariedad en el cargo de tutor en 1º de ESO. El alumnado nos hace ver con rotundidad la necesidad de que esta función responda a una decisión personal del profesor. De esta forma piensan, según las

conclusiones de los Grupos de Discusión, que desempeñarán mejor su tarea. De idéntica forma se manifiesta el profesorado ya que según reconocen "*no todo el mundo sirve para tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1º de ESO*" (NP 1-359). La segunda conclusión es de tipo colectivo y habla de la coherencia necesaria e imprescindible para que la comunidad educativa pueda abordar la educación en valores. Coherencia que el profesorado cita como vital, en las conclusiones de los Grupos de Discusión, a la hora de compartir todo el Equipo Docente un mismo proyecto de tutoría en 1º de ESO, al igual que debe presidir la actuación de todo el centro educativo con el equipo directivo a la cabeza en lo referente al "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid".

Tal y como vimos en el apartado dedicado a los agentes de la educación podemos extraer una primera conclusión que nos lleva a luchar contra el sentimiento, preñado de excusas y quejas, que nos conduce a la inacción que supone el "*nada se puede hacer*", "*nada se puede cambiar*", puesto en boca tanto de las familias, como del profesorado y, por supuesto, del alumnado.

Después de analizar el papel de la familia como primer agente educativo, acogedor por excelencia, llegamos a concluir que, en nuestro papel como adultos de referencia en 1º de ESO, será prioritario contar con los primeros adultos de referencia de nuestros alumnos que son sus padres y madres. En este sentido el profesorado manifiesta, en las conclusiones de los Grupos de Discusión, la necesidad de incluir en las Jornadas de Acogida una primera reunión de las familias con el Equipo Docente para facilitar el conocimiento inicial y calmar el lógico nerviosismo ante el inicio de una nueva etapa. Por lo que respecta al proyecto de investigación, y como ya está explicitado en el apartado 4.3 sobre las limitaciones y propuestas de mejora, sería conveniente para futuras investigaciones la realización de Grupos de Discusión con las familias del alumnado de 1º de ESO.

Al profundizar sobre la figura del profesorado como agente educativo nos hemos centrado, como es lógico en esta tesis, en la función tutorial en la que adquieren un papel predominante las tareas motivadoras, de orientación, de mediación y potenciación que están íntimamente engarzadas en la relación personal con el alumno, en el contacto con sus familias y con los demás profesores del equipo docente.

Por lo que a la mediación se refiere el profesorado reconoce, expresado en las conclusiones de los Grupos de Discusión, las especiales actitudes y habilidades sociales que deben adornar al tutor en 1º de la ESO para poder llevarla a cabo con eficacia. Destacan como especialmente difícil la ejercida entre los alumnos de la tutoría y el resto del profesorado. También nos sugieren una norma de comportamiento clara: *"...yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos [...] intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo"*(JS 1-105).

En cuanto al buen funcionamiento del Equipo Docente en 1º de ESO también manifiesta el profesorado que sería imprescindible establecer formalmente dentro del horario del centro una hora semanal para la reunión del mismo. La función de coordinación del mismo recaería en el tutor del grupo con el apoyo de jefatura de estudios.

Y, como es evidente, para que el tutor en 1º de ESO pueda llevar a cabo su función como adulto de referencia se precisa de la suficiente presencia física con el grupo de su tutoría. Es algo que, según las conclusiones en los Grupos de Discusión, necesitan tanto los alumnos, como los profesores. Los alumnos para sentirse acogidos y acompañados. Es más, no entienden como puede ser su tutor alguien al que no ven todos los días (situación de partida en el CEIP), que les da pocas horas de clase, incluso que está compartido con otros centros. También los profesores lo demandan para poder ejercer de adulto de referencia visible, con unas mínimas condiciones y garantías de éxito. El profesor tutor en 1º de ESO debería estar presente en el centro los cinco días de la semana e impartir horas suficientes a la totalidad de su grupo. Consideran que este tema debiera ser tenido en cuenta como uno de los criterios organizativos fundamentales del IES.

Abordamos a continuación el papel del alumno de 1º de ESO como agente de la educación. Como fruto de esta reflexión concluimos que el adolescente participa de esa realidad cambiante y compleja en la que todos estamos inmersos desde una posición muy particular, la del que abandona la niñez para ir dando pasos hacia la adultez. De forma que, si en la complejidad el orden y el desorden son dos caras de una misma moneda, el adolescente se vive cambiante en sus cambios físicos, sus estados de ánimo, en las relaciones, en sus motivaciones e intereses, en sus bajones en el rendimiento y el elevado nivel de discusión propiciado por el desarrollo lógico. Desde esta realidad, quizá también parecida a la nuestra, es desde donde llevamos a cabo nuestra labor de tutoría en 1º de ESO

como adulto de referencia. En este momento de transición se produce la salida del CEIP y la llegada al IES. Los propios alumnos, según sus manifestaciones extraídas de los Grupos de Discusión, verbalizan estos cambios de la siguiente manera: con relación al espacio, se abandona el colegio para pasar al instituto que lleva parejo un cambio de estilo (acogida vs frialdad); psicológicamente pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto; de cara a las relaciones pasan a ser tratados con frialdad y distancia. Por fin, declaran que experimentan un gran sentimiento de soledad. Alguno de ellos lo verbaliza con la suficiente contundencia: "*Qué nos den la bienvenida*" (ACT 4-133). Todas estas razones llevan al profesorado a la conclusión de realizar las Jornadas de Acogida que cristalizarán en el "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la comunidad de Madrid".

Es un momento muy especial para estar alerta ante los desajustes que se produzcan en el proceso de elaboración de su identidad. De forma especial nos deberá preocupar los derivados de la falta de autoestima, de las dificultades en el campo de las relaciones interpersonales y de las situaciones de estrés. Debemos ser conscientes del papel que podemos jugar en referencia al desarrollo del autoconcepto de nuestros alumnos para movernos, como adultos de referencia en 1º de ESO, en un doble sentido. Por un lado, siendo capaces de ayudar a desmontar las experiencias negativas del pasado mientras estimulamos las experiencias positivas que contribuirán a conformar un autoconcepto positivo y estimulante. Por otro lado, sabiendo ser elementos catalizadores que favorezcamos reacciones positivas en nuestros alumnos y en el resto de profesores para ser capaces de generar en ellos esta visión que nos lleve a esperar conductas de éxito.

Seguimos descubriendo implicaciones para abordar nuestro trabajo con adolescentes desde la reflexión y el análisis realizado. De un lado, implica que el tutor debe buscar espacios para que los alumnos puedan reconocer, manifestar, contrastar sus pensamientos y sentimientos como medio para llegar a la integración personal y grupal en el aula. Nuestros alumnos tienen que saber y experimentar que su calidad como personas está a salvo de los posibles fracasos educativos. De otro lado, lleva consigo una participación activa en la elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT) "encarnado" en su situación concreta. Por fin, estaríamos planteando la necesidad de una especialidad en adolescencia, similar a la de infantil y primaria, en la que se formaran los docentes para desarrollar su labor educativa en 1º y 2º de la ESO.

Después de reflexionar acerca de la relación educativa me reafirmo en mi convicción de otorgar al diálogo un papel predominante en la misma. Como tutores en 1º de ESO debemos participar de la labor del artista para saber conjugar el binomio intencionalidad y finalidad previa con el debido respeto a la dignidad del otro para, desde ahí, poder influir, iniciar, presentar a nuestros alumnos diferentes perspectivas de crecimiento generando en este proceso conductas de creación frente a las de sumisión y de oposición.

Tenemos que plantearnos, como tutores en 1º de ESO, la exigencia de ser modelos de referencia ante la necesidad que, de ellos, tienen nuestros alumnos para aprender más y ser más persona y mejor persona. Por eso tendremos que buscar siempre el "acto pedagógico" con pasión, con seriedad y con exigencia de calidad. Y esto tanto en las sesiones grupales, planificadas en el PAT, como en los contactos personales pensados para ofrecer posibilidades de crecimiento a nuestros alumnos.

Un elemento importante en esta relación educativa es la autoridad. Para empezar declaro que deberé hacerme merecedor de la autoridad que me confieran mis alumnos, desde la autoridad moral, la fuerza interior y la madurez afectiva que sea capaz de poner en juego en mi relación educativa, sin hacer dejación de esa responsabilidad. Por lo tanto evitaré ejercer autoridad desde el poder porque sólo conseguiría sentimientos de humillación y rencor en mis alumnos, sentimientos que dificultan la construcción de su proyecto vital.

El tutor de 1º de ESO deberá generar "disciplina escolar" en el cuidado de los espacios haciendo que el aula sea acogedora y limpia, en la claridad y concisión de las consignas y en el otorgar a cada cual su espacio, siendo el tutor adulto de referencia. Nuestros alumnos quieren, según las conclusiones de los Grupos de Discusión, que sus tutores de 1º de ESO sean estrictos y posean un claro sentido de la justicia y de la equidad. Debemos esforzarnos entonces por buscar el orden justo intentando que nuestro actuar sea el resultado de la madurez personal y del sentido de la justicia, y no de nuestros estados de ánimo, ni del mantener las apariencias.

Reiteramos la necesidad para los alumnos y la exigencia para el centro de plantear unas Jornadas de Acogida para alumnos de 1º de la ESO y sus familias, tal como se plantea en las conclusiones de los Grupos de Discusión, dando lugar a nuestro "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid". En dicho programa se

plantea la realización de una actividad concreta denominada "Nuestras reglas de juego" en la que los alumnos participan en la elaboración de sus reglas de convivencia y trabajo claras, concretas y susceptibles de ser evaluadas a lo largo del curso por el propio alumnado para que sirva de elemento de contraste e implicación para todos: alumnos, profesores y familias. Deberemos esforzarnos para lograr que nuestros alumnos de 1º de ESO vivan con la convicción de que la mejor razón para cumplir una norma, no es el castigo, sino la convicción de su utilidad y su justicia. Máxime si son normas voluntariamente decididas por todos.

Y, cuando un alumno atravesase momentos de crisis y agresividad habrá que dejarle vías de escape para retomar los razonamientos en mejores circunstancias que permitan su receptividad. Debemos tener claro al ejercer la tutoría en 1º de ESO como adultos de referencia que una respuesta agresiva, normalmente, no va dirigida contra nosotros. Primero, porque casi nunca es así ya que son manifestaciones fruto de sus estados de ánimo y nosotros no somos más que circunstancias, en el peor de los casos, agravantes. Y segundo, porque si nuestras respuestas surgen del enfrentamiento poco tendrán de educativas.

El capítulo 3, acerca de la Metodología, nos llevó a realizar una breve incursión en el concepto de paradigma y analizar, desde la revisión de la bibliografía al respecto, las características más representativas de los paradigmas cuantitativo, cualitativo, crítico y de la complejidad. Para concluir que nuestro trabajo de investigación acerca de la figura del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia participa claramente de los presupuestos de la metodología cualitativa por varias razones. En primer lugar, porque nos posibilita el acercamiento a la realidad a estudiar desde dentro, en un contexto natural y cotidiano con el que, personalmente, me encuentro familiarizado. En segundo lugar, porque el campo de estudio serán las interacciones de los sujetos en la vida real. Por último, porque la meta de la investigación será la de proponer alternativas fundamentadas a dicha situación concreta.

En cuanto a la técnica concreta a utilizar nos decantamos por el uso de los Grupos de Discusión ya que nos interesan los datos que, fruto de la interacción en el grupo, nos ofrecen acerca de su particular visión del tutor como adulto de referencia en 1º de ESO tanto el alumnado como el profesorado. También influyó decisivamente en su elección comprobar que esta técnica es adecuada para el colectivo adolescente, ya que le ofrece la libertad para expresar los pensamientos con sus propias estructuras mentales y con sus propias palabras.



Siguiendo las indicaciones aportadas desde la bibliografía sobre el tema nos centramos, a continuación, en la elaboración del guión que, a modo de guía previa, debe encauzar más que encorsetar la interacción grupal. Para su preparación nos basamos, a partir de la experiencia profesional como tutor de 1º de ESO, en la reflexión sobre el tema para realizar un desarrollo sistemático de las cuestiones a abordar. Posteriormente sometimos el guión al juicio de terceros especialistas en la tutoría en dicho curso antes de la redacción definitiva del mismo.

La toma de decisiones en cuanto a la formación de nuestros Grupos de Discusión estuvo precedida de la reflexión acerca de los criterios que la literatura especializada nos refiere a este efecto. En cuanto al criterio de convivencia nos señalan la conveniencia de trabajar con grupos "pre-existent" sobre todo si trata de adolescentes, como es nuestro caso. Por lo que respecta a la homogeneidad concluimos que es positivo que las personas se conozcan ya que facilita la interacción sin que ello suponga unas relaciones intensas de amistad. Todo lo cual nos lleva a la conclusión de la validez de nuestros Grupos de Discusión con alumnos de 1º de ESO y profesores del mismo nivel. Por lo que respecta al criterio ético, en nuestro caso se solicitó la participación voluntaria del profesorado y del alumnado, con el permiso de sus padres.

Las cuestiones del tamaño de los grupos, el número de grupos a desarrollar y la duración de los mismos queda perfectamente enmarcada por el estudio teórico que se ofrece en dicho capítulo 3. En relación al tamaño se admite generalmente que entre cinco y diez componentes sería lo ideal para que la interacción se pueda producir. En nuestro caso nos movimos en un mínimo de cinco y un máximo de ocho. Sobre el número de grupos seguimos las indicaciones de Krueger (1991) que recomienda cuatro grupos por segmento y ese número fue el que realizamos tanto con el alumnado, como con el profesorado. En lo tocante a la duración de los mismos se extendieron por espacio de una hora aproximadamente.

Después de la transcripción, se procedió a la clasificación de la información en categorías relevantes para la investigación decantándonos por un criterio temático mixto (deductivo-inductivo) a partir, por un lado, de mi conocimiento previo de la realidad y, de otro lado, de la interacción dentro de los grupos.

El siguiente capítulo, el 4, está dedicado al informe de investigación con Grupos de Discusión superando el momento descriptivo anterior para llegar a la interpretación que nos conducirá a una serie de conclusiones relevantes sobre el tema a estudio que han ido jalonando, debidamente apoyadas en los descubrimientos teóricos, estas líneas.

A continuación presentamos las conclusiones como implicaciones normativas concretas en tres ámbitos: el del tutor en 1º de ESO como adulto de referencia, el del centro educativo y el de la administración educativa.

- Tutor en 1º de ESO como adulto de referencia.

Será capaz de manejarse en la complejidad de aspectos como: los cambios físicos y sus posibles alteraciones, los posibles bajones en el rendimiento y las tendencias auto obstaculizadoras el elevado nivel de discusión propiciado por el desarrollo lógico.

Será capaz de conducirse con especial tacto pedagógico que permitirá, desde la delicadeza, la sensibilidad y la intuición, llevar a cabo esa intervención sin invadir, manipular, ni adoctrinar. Para ello será sustancial trabajar en el reconocimiento y expresión de las emociones dando valor a las manifestaciones de cariño y afecto, tan alejadas en ocasiones del entorno educativo.

Desarrollará una gran capacidad de escucha y facilidad para la comunicación, en todos los niveles, como base de la interacción educativa y elemento dinamizador de la misma.

Será capaz de estimular la responsabilidad del alumno en su tarea de construcción personal partiendo del reconocimiento de sus valores y limitaciones. En el proceso de elaboración de su identidad desde la heteronomía hacia la autonomía fomentará los procesos de elección, decisión y asunción de responsabilidades desde el equilibrio entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía. Sabrá fomentar la autoestima en el adolescente y contribuir al desarrollo del autoconcepto actuando como catalizadores desmontando las experiencias negativas pasadas y estimulando las positivas, de cara al alumnado y también al equipo docente.

Nuestra intervención, en la educación en valores, deberá estar asentada en la ejemplaridad para que, desde una proximidad afectiva aceptada, podamos conjugar con honestidad la neutralidad y la beligerancia.

Desarrollará su función tutorial otorgando un papel predominante a las tareas motivadoras, de orientación, de mediación y potenciación que están íntimamente engarzadas en la relación personal con el alumno, en el contacto con sus familias y con los demás profesores del equipo docente. Buscará siempre el "acto pedagógico" con pasión, con seriedad y con exigencia de calidad, conjugando el binomio intencionalidad y finalidad previa con el debido respeto a la dignidad.

Deberá generar "disciplina escolar" cuidando que los espacios sean acogedores, que las consignas sean claras y concisas y otorgando a cada cual su espacio. Buscará el orden justo intentando que su actuar sea el resultado de la madurez personal y del sentido de la justicia, no de sus estados de ánimo, ni del mantener las apariencias.

- Centro educativo.

Para abordar la educación en valores, la comunidad educativa necesitará de una imprescindible coherencia interna, con el equipo directivo a la cabeza, desde la creación de un proyecto propio, pasando por un Plan de Acción Tutorial (PAT) "encarnado" y concluyendo con el "Programa de Acogida para alumnado de 1º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid".

La asignación de tutores voluntarios con suficiente presencia diaria en su grupo deberá ser uno de los criterios organizativos fundamentales del centro.

Facilitará el funcionamiento del equipo docente tomando las debidas medidas organizativas que lo permitan.

- Administración educativa.

Pedir a las autoridades y administraciones con competencias en este campo, esfuerzos para lograr un pacto social y político por la educación, desde la búsqueda del consenso, situándola al margen de la contienda ideológica alimentada por el disenso partidista.

Mayor esfuerzo en el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

Para concluir, en el capítulo 5, con una propuesta de intervención educativa concreta enmarcada en lo que hemos denominado "Programa de Acogida para el alumnado de 1º de

ESO en IES de la Comunidad de Madrid". Pensamos que de esta forma ofrecemos una respuesta a las conclusiones anteriormente expuestas en una doble dirección. Por un lado, se responde a la necesidad manifestada por el alumnado de sentirse acogidos en el tránsito del CEIP al IES evitando, según las propias manifestaciones de los alumnos, sentimientos de frialdad en el trato, falta de cariño y soledad. Por otro lado, planteamos una adaptación afectiva de nuestros IES de forma que se conviertan en centros acogedores. En ambos casos, como ya hemos dicho, se exige la participación de toda la comunidad educativa.

Me gustaría concluir manifestando una convicción y un deseo, vitales ambos, acerca de la educación.

La convicción resulta de la creencia en que este camino que nos lleva por las sendas del aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, es un camino comúnmente transitado en el que todos nos sentimos solidariamente protagonistas.

El deseo, que surge desde algún lugar a medio camino entre la mente y el corazón, me lleva a buscar cada día su concreción en el particular "presente de indicativo", siempre inacabado y siempre por conjugar, de la cotidianeidad del aula.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Aguirre Baztán (coord), Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Álvarez González, M., Riart Vendrell, J., Martínez Muñoz, M., & Bisquerra Alzina, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención pedagógica*. (págs. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Rojo, V., & Hernández Fernández, J. (1998). Modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 2 , 79-123.
- Amorós Basté, C. (2004). María Rúbies i Garrofé (1932-1993). *Perspectives*, vol.XXXIV, nº 4 , 493-500.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Arroyo Menéndez, M., & Sádaba Rodríguez (coords), I. (2012). *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Asensio Aguilera, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Aznar Minguet, P., Gargallo López, B., Garfella Esteban, P., & Cánovas Leonhardt, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Badia Garganté, A., & Mauri Majós, T. (2004). La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal. En A. Badia Garganté, T. Mauri Majós, & C. Monereo Font (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. (págs. 45-71). Barcelona: UOC.
- Ballesteros, J. C., de Asís, J. F., Rodríguez, M. A., & Megías, E. (2009). *Ocio (y riesgos) de los jóvenes madrileños*. Madrid: FAD.
- Baráibar López, J. M. (2003). Análisis de necesidades formativas. En R. Lamata Cotanda, & R. Domínguez Aranda (coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (págs. 108-128). Madrid: Narcea.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.



- Bárcena Orbe, F. (1997). Participación. En R. Gil Colomer (ed- coord), *Diccionario de Filosofía de la Educación* (págs. 438-440). Madrid: Dykinson.
- Bárcena Orbe, F. (1997). Tacto pedagógico. En R. Gil Colomer (ed-coord), *Diccionario de Filosofía de la Educación* (págs. 533-537). Madrid: Dykinson.
- Bárcena Orbe, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer (ed.-coord.), *Filosofía de la Educación Hoy. Temas*. (págs. 285-302). Madrid: Dykinson.
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, vol 3, 2. , 201-216.
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bisquerra Alzina, R., & Álvarez González, M. (1998). Los modelos en orientación. En Bisquerra Alzina, R. (coord), *Modelos de orientación e intervención pedagógica*. (págs. 55-65). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., & Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En Bisquerra Alzina, R. (coord), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (págs. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol 21, 1 , 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.), (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Londres: Sage publications.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Brunet Gutiérrez, J. J., & Negro Faile, J. L. (2001). *Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. Madrid: San Pío X.
- Buxarraís, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Zaragoza: Edelvives.

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. París: Gallimard.
- Camus, A. (2004). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Grupo de discusión. En J. Delgado, & J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cañas Calle, A., Campoy Aranda, T., & Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*. nº 57 (3) , 297-314.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cardenal, E. (1989). *Cántico Cósmico*. Managua: Nueva Nicaragua.
- Casellas López, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos. En R. Lamata Cotanda, & R. Domínguez Aranda (Coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (págs. 223-255). Madrid: Narcea.
- Cerrilo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.(24) , 1-15.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colom Cañellas, A. J., & Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, nº 47 , 1325-1343.
- Corominas Rovira, E., & Isús Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 2 , 155-184.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- D'Ors, Á. (1996). Claves conceptuales. *Verbo*, 327-8 , 505-526.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Elkind, D. (1978). *Niños y adolescentes. Ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 18 , 85-107.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Eynon, R., Fry, J., & Schroeder, R. (2008). The ethics of internet research. En N. Fielding, R. Lee, & G. Blank (eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (págs. 23-41). Londres: SAGE Publications.
- Fabra, M. L., & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós. Papeles de Pedagogía.
- Faure et al., E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza. UNESCO.
- Fern, E. F. (1982). The use of focus group for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research* , 1-13.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie, & J. Lewis, *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (págs. 170-198). Londres: Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOESSA. (1976). *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euramérica.

- Fontana Abad, M., Gil Cantero, F., & Reyero García, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, nº 25 , 115-132.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. En D. L. Morgan (ed), *Successful focus groups. Advancing the state of the art* (págs. 20-34). Newbury Park: Sage Publications.
- Fromm, E. (1977). *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós.
- Galán, A., Ruiz-Corbella, M., & Sánchez Mellado, J. C. (2014). Repensar la investigación educativa: de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad. *Revista Española de Pedagogía*, nº 258 , 281-298.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: Eunsa.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- García Amilburu, M. (2012). Apología de la docencia. En L. García Aretio (Ed), *Sociedad del conocimiento y educación* (págs. 231-234). Madrid: UNED.
- García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea UNED.
- García Areito, L., & Ruiz Corbella, M. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: UNED.
- García Areito, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea, UNED.
- García Garrido, J. L. (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997*. Madrid: M.E.C. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- García Gutiérrez, J. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 537-551.
- García Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *TESI*, 14 (3), 121-145.

- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gil Cantero, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13 , 45-68.
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*. 20 , 25-44.
- Gil Cantero, F. (2009). La normatividad de la investigación teórico-filosófica. En M. Murga, *Escenarios de innovación e investigación educativa* (págs. 71-79). Madrid: Universitas.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. . *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 23 (1) , 19-43.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Benito, A. M., & Vélaz de Medrano Ureta (ed.), C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González Pérez, A., & Solano Chía, J. M. (2015). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Madrid: Narcea.

- González Quirós, J. L., & Martínez López-Muñiz (coords.), J. L. (2001). *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: FAES.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Jimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos\* para la conducción de un grupo de discusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 4 , 121-143.
- Gutiérrez Brito, J. (2004). El proceso de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (7) , 77-98.
- Hare, W. (1992). Humility as a virtue in teaching. *Journal of Philosophy of Education* , (26:4) 227-236.
- Hine, C. (2008). Overview: Virtual ethnography: modes, varieties, affordances. En N. Fielding, R. Lee, & G. Blank (eds.), *The SAGE handbook of online research Methods* (págs. 257-270). Londres: SAGE Publications.
- Ibáñez, J. (1985). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 283-297). Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Ibáñez, J. (2003). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 57-98). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- IFIIE. (2009). *Informe del Sistema Educativo Español, vol 1*. Madrid: ME.
- IFIIE. (2009). *Informe del Sistema Educativo Español, vol 2*. Madrid: ME.

- Jansen, S., & Jensen, J. (1979). *El Libro Rojo del cole*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Jover, G., & Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 22 (1) , 43-64.
- Juan Borroy, V. M. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Khun, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (1999). En R. Barbour, & J. Kitzinger (eds), *Developing focus group research: politics, theory and practice*. (págs. 1-20). Londres: Sage.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist* 55 (1) , 170-183.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18 (4) , 413-420.
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de Discusión*. Madrid: ESIC.
- López Herrerías, J. Á., & Valero Iglesias, L. F. (1995). *Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos*. Barcelona: Angle.
- Maalouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Machado, A. (1998). *Obras selectas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Macintyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Diagonal.
- Manso Ayuso, J., & Valle López, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 22 , 165-184.

- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. En J. Adelson (ed), *Handbook of adolescent psychology* (págs. 159-187). New York: Wiley.
- Marín Ibáñez, R. (1997). Valor. En R. Gil Colomer (ed-coord), *Diccionario de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Martín Ortega, E., Pérez García, E. M., & Álvarez Sánchez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad educativa*. Madrid: FUHEM.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez Martín, M., & Buxarraís Estrada, M. R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación vol IV* , 21-39.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre á un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Merlino, A. (2012). Análisis de datos cualitativos: hacia un modelo psicosociológico de análisis del discurso. En M. Arroyo Menéndez, & I. Sádaba Rodríguez (coords.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. (págs. 19-48). Madrid: Síntesis.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Michaux, L. (1975). *Los jóvenes y la autoridad*. Barcelona: Planeta.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology* 26 (1) , 61-75.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva: infancia y juventud*. Barcelona: Herder.
- Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9, 35 , 439 - 448.
- Ministerio de Educación. (1979). *Historia de la Educación en España. Tomo II*. Madrid: Ministerio de Educación.



- Monereo Font, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 12-18.
- Montaigne, M. (2003). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Morgan, D. L., & Spanish, M. T. (1984). Focus group: a new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, (3), 253-270.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MPA. (15 de 05 de 2006). [www.museopedagogicodearagon.com](http://www.museopedagogicodearagon.com). Recuperado el 14 de 06 de 2012, de <http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion.php>
- Mucchielli, R. (1970). *La dynamique des groupes: Connaissance du problème et applications pratiques*. Paris: ESF.
- Muñoz Mollina, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Seix Barral.
- Naciones Unidas. (04 de 12 de 2014). *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*. Recuperado el 14 de 06 de 2015, de <http://www.un.org/files/SynthesisReportSPA>
- Naval Durán, C. (1997). Prudencia. En R. Gil Colomer (ed- coord), *Diccionario de Filosofía de la Educación* (págs. 481-483). Madrid: Dykinson.
- Naval Durán, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Barañáin (Navarra): EUNSA.
- Nelson, J. E., & Frontczak, N. T. (1988). How Acquaintanceship and Analyst Can Influence Focus Group Results. *Journal of Advertising* 17 (1), 41-48.
- Núñez del Río, M. C., & Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesorado que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, nº 30 (3), 257-269.

- Ovidio. (1995). *Metamorfosis*. Madrid: Espasa Calpe.
- Palacios, J. (1998). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios (comp.), Á. Marchesi (comp.), & C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (págs. 299-309). Madrid: Alianza Editorial.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. vol 18, 2 , 261-287.
- Pérez Serrano (coord), G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Platón. (1984). *La República o el Estado*. Madrid: Edaf.
- Poynter, R. (2010). *The handbook of online and social media research. Tools and techniques for market researches*. West Sussex: Wiley.
- Puchta, C., & Potter, J. (1999). Asking elaborate questions: focus group and the management of spontaneity. *Journal os Sociolinguistics*. 3 (3) , 314-335.
- Puelles Benítez, M. (1992). Los valores en las grandes Leyes de Educación. En M. Muñoz-Repiso Izaguirre, J. M. Valle López, & J. L. Villalaín Benito (eds.), *Educación y valores en España. Actas del Seminario de la Comisión Española de la UNESCO*. (págs. 63-82). Cádiz: MEC: CIDE.
- Puelles Benítez, M. (2002). *El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344 , 23-40.

- Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Reboloso Pacheco, E., Fernández Ramírez, B., & Cantón Andrés, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Recio Palacios, F. (2012). Para un análisis del discurso. En M. d. aplicaciones, Arroyo Menéndez, Millán; Sádaba Rodríguez (coords.), *Igor* (págs. 49-59). Madrid: Síntesis.
- Repetto Talavera, E. (1998). Diseño de Programas de Orientación. Algunos tipos de programas. En E. Repetto Talavera, V. Rus Anega, & J. Puig Balaguer, *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (págs. 713-742). Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (1998). Programas para el desarrollo vocacional. En E. Repetto Talavera, V. Rus Anega, & J. Puig Balaguer, *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. (págs. 781-798). Madrid: UNED.
- Reyero García, D. (2009). Nuevos métodos de aproximación a la investigación filosófico-educativa. En M. A. Murga (coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (págs. 81-89). Madrid: Universitas.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa nº 16, 2*, 5-24.
- Rojas, A., & Lambrecht, N. (2009). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Roquero García, E. (2012). De la intuición a los procedimientos en el análisis cualitativo. En M. Arroyo Menéndez, & I. Sádaba Rodríguez (coords.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (págs. 61-76). Madrid: Síntesis.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rubio Royo, E. (2011). La brecha de la "complejidad": perfil eaprendiz como propuesta de adecuación personal al nuevo entorno "vital" expandido y complejo. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, nº 187*, 23-37.

- Ruiz Oloabuénga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao: Deusto.
- Russi Alzaga, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En M. J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 75-115). México D. F.: Pearson Educación.
- Sacristán Gómez, D. (1991). Relación educativa. En VV.AA., *Filosofía de la educación hoy: conceptos, autores, temas*. (págs. 35-49). Madrid: Dykinson.
- Sádaba Rodríguez, I. (2012). Introducción a la investigación social online. En M. Arroyo Menéndez, & I. Sádaba Rodríguez (coords), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. (págs. 197-216). Madrid: Síntesis.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santaella López, J. (2003). *Ideología, Humanidades y Valores en la educación española. Desde los Reyes Católicos a la Ley de Calidad*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Saramago, J. (2003). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Santillana.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2002). La acción educativa. En A. J. Colom Cañellas (Coord), J. L. Bernabeu Rico, E. Domínguez Rodríguez, & J. Sarramona López, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (págs. 183-200). Barcelona: Ariel S.A.
- Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schrödinger, E. (1961). *La naturaleza y los griegos*. Madrid: Aguilar.
- Shakespeare, W. (1884). *Cuento de invierno*. Barcelona: Arte y Letras.

- Simó Gil, N., Pamies Rovira, J., Collet-Sabé, J., & Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares de Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, nº 1 , 177-194.
- Smeyers, P. (2010). Revisiting philosophy of education. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 22 (1) , 91-116.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Group. Theory and Practice*. Londres: Sage.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tiana Ferrer, A. (2012). Los motivos de las leyes. *Escuela*, nº 3957 , 3.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. d. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 20 , 151-178.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán López, J. M., & Sáez Alonso, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino* , (14:48) 89-130.
- Touriñán López, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, nº 7 , 7-36.
- Touriñán López, J. M., & Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo S. L.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 7 , 93-120.

- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (págs. 287-309). Madrid: U.C.M. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- UGT-FETE. (15 de 03 de 2015). [www.feteugt.es](http://www.feteugt.es). Recuperado el 15 de 08 de 2015, de <http://www.feteugt.es/Data/UPLOAD/GAB-retribuciones-publica-secundaria-ccaa-2015.pdf>
- UGT-FETE. (29 de 11 de 2011). [www.feteugt.es](http://www.feteugt.es). Recuperado el 12 de 01 de 2013, de [http://www.fetemadrid.es/noticias/archivos/2011-11-29\\_informeHorarioSecundaria.pdf](http://www.fetemadrid.es/noticias/archivos/2011-11-29_informeHorarioSecundaria.pdf)
- Unamuno, M. d. (1917). Comentario. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 41 , 58-60.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado el 14 de 06 de 2014, de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s>
- UNESCO. (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado el 14 de 06 de 2015, de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002273>
- Valle López, Javier M. (2010). La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro. *Foro de Educación*, nº 12, 7-23.
- Valle López, Javier M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group. Interviews in education and psychology*. Londres: Sage.
- Velaz de Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, Á., & Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, nº extraordinario , 138-173.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

- Wilson, V. (1997). Focus group: a useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23 (2) , 209-224.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Yela Granizo, M. (1967). *Educación y libertad*. Bilbao: Gráficas Ellacuría.
- Yuorcenar, M. (1982). *Opus nigrum*. Madrid: Alfaguara.

# REFERENCIAS LEGISLATIVAS





Comunidad de Madrid. (2009). Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y Organización educativa, de 29 de junio, sobre comienzo del curso escolar 2009/2010 en los centros públicos de la comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid. (2010). Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y Organización educativa de 29 de junio, sobre comienzo del curso escolar 2010/2011 a los centros públicos docentes no universitarios de la comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid. (2011). Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, 4 julio 2011, sobre comienzo del curso escolar 2011/2012 a los centros públicos docentes no universitarios.

Comunidad de Madrid. (2011). *ADDENDA al punto 4.3.1. de las Instrucciones de inicio de curso 2011/2012.*

Comunidad de Madrid. (2011). Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la consejería de Educación y Empleo por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29 de julio, núm. 178 , 14-15.

Comunidad de Madrid. (2012). Instrucciones de las viceconsejerías de Educación, Empleo y Organización educativa, de 25 de junio de 2012, sobre el comienzo del curso escolar 2012/2013, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid. (2013). Instrucciones de las viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes, y Organización educativa, de 19 de julio de 2013, sobre comienzo del curso escolar 2013/2014, a los centros públicos docentes no universitarios de la comunidad de Madrid. .

Comunidad de Madrid. (2014). Instrucciones de las viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes, y Organización educativa, de 14 de julio de 2014, sobre comienzo del curso escolar 2014/2015, a los centros públicos docentes no universitarios de la comunidad de Madrid.

- Comunidad de Madrid. (2015). Instrucciones de las viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes, y Organización Educativa, de 11 de junio de 2015, sobre comienzo del curso escolar 2015/2016, a los centros públicos docentes no universitarios de la comunidad de Madrid.
- Consejo de Estado. (18 de 04 de 2013). *medc.gob.es*. Recuperado el 20 de 08 de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.pdf>
- España. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto, núm. 187 , 12525-12546.
- España. (1978). Constitución Española, de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre, núm. 331.1 , 29313-29424.
- España. (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de junio, núm. 154 , 14633-14636.
- España. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio, núm. 159 , 21015-21022.
- España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre, núm. 238 , 28927-28942.
- España. (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre, núm. 278 , 33651-33665.
- España. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre, núm. 307 , 45188-45220.
- España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo, núm. 106 , 17158-17207.
- España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza. *Boletín Oficial del Estado* 295, de 10 de diciembre. , 97858-97921.
- España, M.E.C. (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

- España, M.E.C. (1970). Orden por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, de 2 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*. 8 de diciembre, núm. 293 , 19966.
- España, M.E.C. (1970). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*. Madrid.
- España, M.E.C. (1976). *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero*. Madrid: documento multicopiado.
- España, M.E.C. (1977). Real Decreto 264/77, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de febrero, núm. 50 , 4766.
- España, M.E.C. (1991). Real Decreto 1345/91, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de septiembre, núm. 220 , 30228-30231.
- España, M.E.C. (1993). Real Decreto 819/93, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de junio, núm. 146 , 18891-18902.
- España, M.E.C. (1993). Real Decreto 929/93, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de julio, núm. 166 , 20985.
- España, M.E.C. (1996). Real Decreto 83/96, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de febrero, núm. 45 , 6306-6324.
- España, M.E.C. (2006). Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre, núm. 293 , 43053-43102.
- España, M.E.C. (2007). Real Decreto 1631/06, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero, núm. 5 , 677-773.

España, M.E.C.D. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo, núm. 52, 19349-19420.

España, M.E.C.D. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero, núm.3 , 169-546.

# ÍNDICE DE TABLAS



1. Tensiones en el dinamismo democrático. Elaboración propia a partir de García Amilburu y García Gutiérrez (2012).	16
2. Niveles de consenso en la sociedad democrática. Sartori (1987). Elaboración propia a partir de Puelles (2007).	16
3. Modelos de FIPES. Elaboración propia a partir de Manso Ayuso y Valle López (2013).	58
4. Horario semanal de tutoría en la ESO. Elaboración propia a partir de UGT-FETE (2011).	60
5. Horas de dedicación a la tutoría. Elaboración propia a partir de legislación de la Comunidad de Madrid.	61
6. Complemento económico de tutoría para el profesorado de la ESO. Elaboración propia a partir de UGT-FETE (2015).	62
7. Educación: rasgos característicos. Elaboración propia a partir de García Aretio et al. (2009).	74
8. Educación: criterios para su definición. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).	74
9. Educación: red nomológica. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).	75
10. Niveles de la acción educativa. Elaboración propia a partir de García Aretio et al (2009).	84
11. Estadios del desarrollo moral. Elaboración propia a partir de Kohlberg (1992).	87
12. Principios educativos. García Aretio et al. (2009:46).	89
13. Las inteligencias múltiples. Elaboración propia a partir de Gardner (2001).	91
14. Fines educativos: indicadores claves. Elaboración propia a partir de García Aretio (2009).	95
15. Clasificación de valores. Elaboración propia a partir de García Aretio et al. (2009).	95
16. Estrategias para la educación en valores: condiciones. Elaboración propia a partir de García Aretio et al. (2009).	97
17. La educación y los valores. Elaboración propia a partir de Touriñán y Sáez (2009).	98
18. Desarrollo de un sistema de valores. Elaboración propia a partir de García Lucini (1993).	99
19. Clases de neutralidades y beligerancias. Elaboración propia a partir de Trilla (1995).	101
20. Clases de valores. Elaboración propia a partir de Buxarrais et al. (1995).	102
21. Objetivos y formas de actuación en la educación en valores. Elaboración propia a partir de Buxarrais et al. (1995).	102
22. Agente educativo: factores. Elaboración propia a partir de Gil Cantero (1997).	106
23. Orientaciones educativas para los padres en la esfera familiar. Elaboración propia a partir de Fontana, Gil y Reyero (2013).	110
24. Características del profesorado. Elaboración propia a partir de Sarrañana (2000).	114
25. Ámbitos en la formación del profesorado. Elaboración propia a partir de García Amilburu (2007).	115
26. Cualidades del educador. Elaboración propia a partir de Aznar et al. (2010).	116
27. Funciones docentes. Elaboración propia a partir de Sarrañana (2000).	117
28. Enfoques de la función docente. Elaboración propia a partir de Aznar et al. (2010).	118
29. Horas de dedicación a la tutoría. Elaboración propia a partir de la legislación de la Comunidad de Madrid.	119
30. Estrategias de comunicación educativa. Elaboración propia a partir de Colom y Núñez (2001).	120
31. Rasgos de la actividad del educador. Elaboración propia a partir de Aretio et al. (2009).	121
32. Ámbitos de competencias. Elaboración propia a partir de Monereo y Pozo (2007).	121
33. Dimensiones de la persona. Elaboración propia a partir de García Aretio et al. (2009).	125
34. Estadios en el desarrollo de la personalidad. Elaboración propia a partir de Erikson (1980).	135
35. Actitudes radicales. Elaboración propia a partir de Yela (1967).	140
36. Funciones de los pares en la adolescencia. Elaboración propia a partir de Mietzel (2005).	144
37. Relación educativa. Notas. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).	154
38. Relación educativa: modelos educativos. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).	161
39. Autoridad: Formas de obediencia. Elaboración propia a partir de Esteve (2010).	167
40. Condiciones de la disciplina para el adolescente. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).	172
41. Reacciones ante la inferioridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).	173
42. Daños por el exceso de autoridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).	175
43. Daños por el defecto de autoridad. Elaboración propia a partir de Michaux (1975).	175
44. Mecanismos de huida de la libertad. Elaboración propia a partir de Fromm (1977).	177
45. Tres formas de hacer pedagogía. Elaboración propia a partir de Trilla (2005).	188
46. Momentos metodológicos. Elaboración propia a partir de García Amilburu (1996).	190



47. Paradigmas. Elaboración propia a partir de Morín (1998), Capra (1998) y Sáez (2012).	193
48. Principios de la complejidad. Elaboración propia a partir de Morin (1998).	195
49. Cambios en pensamientos y valores. Elaboración propia a partir de Capra (1998).	197
50. Oposición programa-estrategia. Elaboración propia a partir de Morin, Ciurana y Motta (2003).	200
51. Orientación de la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).	208
52. Niveles en la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).	208
53. Características de la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Sandín (2003).	209
54. Criterios de rigor en la investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Guba (1989).	210
55. Gestión de las paradojas del investigador cualitativo. Elaboración propia a partir de Cerrillo Vidal (2009).	211
56. Métodos de investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004)	212
57. Rasgos en las estrategias cualitativas de recogida de datos. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).	215
58. Sistemas de recogida de la información. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).	217
59. Concepciones de los grupos de discusión. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).	222
60. Diferencias Encuesta- Grupo de Discusión. Elaboración propia a partir de Ibáñez (1992).	225
61. Ventajas en la interacción de los participantes. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990).	226
62. Ventajas para el investigador. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990).	226
63. Ventajas y limitaciones de los Grupos de Discusión. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).	227
64. Definición del problema. Elaboración propia a partir de Touriñán y Sáez (2012).	232
65. Guión Grupo de Discusión con Alumnos. Elaboración propia.	236
66. Guión Grupos de Discusión con Profesores. Elaboración propia.	237
67. Características del moderador. Elaboración propia a partir de Stewart y Shamdasani (1990), Krueger (1991) y Vaughn, Schumm y Sinagub (1996).	242
68. Investigador de "dentro" o de "fuera". Elaboración propia a partir de Barbour (2013).	243
69. Actuaciones del investigador en relación al diálogo. Elaboración propia a partir de Gutiérrez Brito (2004).	245
70. Orientaciones para una buena relación. Elaboración propia a partir de Taylor y Bogdan (1992) y Ruiz Olaebuenaga (2003).	246
71. Intervenciones del moderador. Elaboración propia a partir de Krueger (1991), Canales y Peinado (1994).	247
72. El moderador y las situaciones difíciles. Elaboración propia a partir de Barbour (2013).	247
73. Cuestiones a contemplar para la diversidad. Elaboración propia a partir de Finch y Lewis (2003).	251
74. Grupos de Discusión con el alumnado de 1º de ESO.	255
75. Grupos de Discusión con el profesorado.	256
76. Fases en la conducción del grupo. Elaboración propia a partir de Gutiérrez Brito (2001).	258
77. Categorías grupos de discusión Alumnado. Elaboración propia a partir del conjunto de datos.	262
78. Definición categoría "Presencia tutor/a" CEIP. Elaboración propia.	264
79. Criterios de calidad en la investigación. Elaboración propia a partir de Suárez Ortega (2005) y Gibbs (2012).	266
80. Categorías grupos de discusión Alumnado.	274
81. Intervenciones alumnado por categorías.	290
82. Intervenciones alumnado: Tutoría en el CEIP.	292
83. Intervenciones alumnado: Entrada en el IES.	295
84. Intervención alumnado: Acogida inicial.	298
85. Intervenciones alumnado: Tutoría en el IES.	302
86. Categorías grupos de discusión Profesorado.	312
87. Intervenciones profesorado por categorías.	339
88. Intervenciones profesorado: Adulto referencia visible.	340
89. Intervenciones profesorado: Voluntariedad en el cargo de tutor.	347
90. Intervenciones profesorado: Recompensas por el cargo de tutor.	349
91. Intervención profesorado: Coordinador del Equipo Docente.	351
92. Intervenciones profesorado: Co-tutoría.	354
93. Intervenciones profesorado: Acogida inicial.	355
94. Intervenciones profesorado: Relación CEIP-IES.	360
95. Clasificación de Modelos de Intervención según Santana Vega (2009).	381

96. Ejes vertebradores de la intervención. Elaboración propia a partir de Bisquerra y Álvarez (1998).	383
97. Definiciones del concepto de programa. Elaboración propia a partir de Repetto (1998), Bisquerra et al. (1998), Pérez Serrano (2000), Pérez Juste (2000) y Reboloso et al. (2008).	385
98. Características de los programas de intervención. Elaboración propia a partir de Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998) y Martínez Clares (2002).	386
99. Modelo de programas: ventajas y limitaciones. Elaboración propia a partir de Álvarez y Hernández (1998) y Martínez Clares (2002).	386
100. Comparativa: fases del modelo de programas. Elaboración propia a partir de Álvarez y Hernández (1998), Bisquerra (1998) y Pérez Serrano (2000).	389
101. Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas. Álvarez y Hernández (1998:89).	389
102. Temporalización Jornadas de Acogida 1º de ESO. Elaboración propia.	396
103. Actividades Jornadas de Acogida 1º de ESO. Elaboración propia.	397
104. Evaluación del diseño. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).	411
105. Evaluación de la aplicación. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).	412
106. Autoevaluación de la acción formativa. Elaboración propia a partir de Casellas López (2003).	413
107. Evaluación del Programa. Elaboración propia a partir de Pérez Juste (2000).	413
108. Autoevaluación del grado de logro de los objetivos.	414
109. Autoevaluación Jornadas de Acogida. Modelo para el profesorado.	415
110. Autoevaluación Jornadas de Acogida. Modelo para el alumnado.	416
111. Modelo de observación del impacto en el contexto.	418



# ÍNDICE DE GRÁFICOS



1. Alumnado: categorías.	291
2. Tutoría en el CEIP.	292
3. Entrada en el IES.	295
4. Acogida inicial.	298
5. Tutoría en el IES.	302
6. Profesorado: categorías.	338
7. Adulto de referencia visible	340
8. Voluntariedad en el cargo de tutor.	347
9. Recompensas por el cargo de tutor.	349
10. Coordinador del Equipo Docente	351
11. Co-tutoría.	354
12. Acogida inicial.	355
13. Relación CEIP-IES.	360



# ÍNDICE DE ILUSTRACIONES





1. Estilos educativos parentales. Elaboración propia a partir de Torío et al. (2008).	111
2. Categorías de la identidad en la adolescencia. Elaboración propia a partir de Marcia (1980).	136
3. Diferentes teorías de investigación. Rubio (2011:26).	198
4. El proceso de análisis de datos. Miles y Huberman (1984).	218
5. Etapas en el análisis de datos. Elaboración propia a partir de Krueger (1991).	259
6. Marco de la intervención. Bisquerra y Álvarez (1998:14)	382
7. Fases del modelo de intervención por programas. Álvarez y Hernández (1998:88).	388

